

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

سلسلة الدراسات الحضارية

فقه التربية

المبادئ النظريّة والمنطلقات

علي رضا أعرافي

تعريب: محمّد ترمس



الجزء الأوّل

علي رضا أعرافي

ولِد آية الله علي رضا أعرافي في مدينة ميبد، في محافظة يزد الإيرانية، وفيها تلقّى دروسه الأوّليّة، ثمّ غادرها إلى قم لمتابعة تحصيله العلميّ، ودرس فيها الفقه والأصول والفلسفة وغيرها من العلوم على يد كبار أساتذة الحوزة العلميّة. اشتغل في التدريس مدّة طويلة فدرّس كثيرا من الكتب المتعارفة في الحوزة العلميّة. وتسنّم مناصب عدّة في مجال إدارة العمل التعليمي والبحثيّ، وهو يرأس الآن جامعة المصطفى العالميّة. ويشرف على مؤسسة: "إشراق وعرفان". ولم يغادر ميدان التعليم والتدريس، إذ له حلقة درس فقهيّ في مرحلة الدراسات العليا (الخارج). من كتبه:

- فلسفة التربية والتعليم (كتاب).
- فقه التربية ١ و ٢؛ هذا الكتاب.
- النظريات التربوية عند العلماء المسلمين (كتاب).

وقد نشر عددًا من الأبحاث في المجلات العلمية منها:

- مفهوم شناسي مشاوره دينيِ (مفهوم المستشار الديني)، مجلة حوزه و دانشكاه، ١٩٩٩.
- مناسبات علوم انساني و دين (العلاقة بين العلوم الإنسانية والدين)، مجلة حوزه و دانشگاه، ١٩٩٩.
- گام هاي آغازين در نظريه پردازي ديني (الخطوات الأولية للتنظير في الدين)، مجلة پگاه حوزه، ٢٠٠٣.

كما أشرف على عدد من الأعمال والمشاريع العلمية في التربية وغيرها.

فقه التربية

المبادئ النظرية والمنطلقات

(ج 1)

علي رضا أعرافي

فقه التربية
المبادئ النظرية والمنطلقات

(ج 1)

تحرير

نقي الموسوي



المؤلّف: علي رضا أعرافي
تحرير: نقي الموسوي
الكتاب: فقه التربية: المبادئ النظرية والمنطلقات (المجلد الأول)
تعريب: محمد ترمس
المراجعة والتقويم: هادي نعمة وآخرون
الإخراج: محمد حمدان
تصميم الغلاف: حسين موسى
الطبعة الأولى: بيروت، 2012
ISBN:978-614-427-019-6



«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن قناعات واتجاهات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي»



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

Center of civilization
for the development of islamic thought

بناية ماميا - أتوستراد حافظ الأسد - خلف فنتزي وُرد - بئر حسن - بيروت
هاتف: 826233 (9611) - فاكس: 820378 (9611)
info@hadaraweb.com
www.hadaraweb.com

2759.2245.16.10.12

المحتويات

كلمة المركز

يسرّ مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي أن يقدّم إلى قرائه الكرام هذا العمل العلميّ، في ترجمته العربية. وهذا العمل العلمي هو جزء من مشروع طموح يهدف إلى النظر في التربية وما يرتبط بها من مسائل بعين الفقه والفقهاء. وما ننشره في هذين المجلدين هو اللبنات الأولى من المشروع، فالجزء الأول خصّصه المؤلف آية الله الشيخ علي رضا أعرافي للبحث في التأسيس النظريّ للفكرة وتبريرها، وعالج في الجزء الثاني على طريقة الفقهاء مسائل أربع في باب تعلّم الدين وتعليمه. وتقوم فكرة المشروع على دعامتين أساسيّتين هما:

أ - إن التربية وشؤونها وشجونها كانت محلّ بحث ومعالجة في علوم عدّة، كعلوم النفس، والإحصاء، والاقتصاد، والإدارة وغير ذلك من العلوم التي بحثت في التربية بعين علم النفس والإحصاء إلى آخر القائمة، فلماذا لا تخضع الظاهرة نفسها، بما لها من فروع وتشعّبات، للدرس الفقهيّ، والنظر بعين الفقهاء والتعرض لمجهرهم العلميّ.

ب - بدأ عدد من المهتمّين بالفقه من فقهاء وغيرهم، بطرح فكرة مفادها أنّ أبواب تطوير الفقه وتعميق أبحاثه ومداخل ذلك

متعدّدة، منها المعالجة التخصّصية؛ وذلك بأن يتولى بعض الفقهاء الاهتمام بساحة فقهيّة لمعالجة كل ما يرتبط بها في محلّ واحد، وسياق متّحد. والتربية ظاهرة من الظواهر التي يمكن أن تعالج أحكامها في أبواب عدّة من الفقه، فلماذا لا تجمع كل فروعها وشؤونها وشجونها في سياق مشترك للبحث عنها واستنباط أحكامها الفقهيّة، طالما أنّ الفقه يهدف إلى البحث عن أحكام أفعال المكلّفين، والتربية عمليّة يمكن تجزئتها إلى أفعال لها أحكام كما لغيرها من أفعال، تتراوح بين الوجوب والحرمة إلى آخر قائمة الأحكام الفقهيّة الخمسة.

وعلى ضوء ما تقدّم، بذل المؤلف جهده في المجلد الأول للتنظير للفكرة على مستوى المبادئ النظرية والكلّيات، وعالج في أبحاث عدّة مفصلة مفهوم التربية، وفصل ما بينه وبين غيره من المفاهيم. ثمّ أتبع ذلك بالتنظير لضرورة تأسيس حقل فقهيّ جديد أسماه «فقه التربية». وخلص في نهاية المطاف إلى عدم الاكتفاء بفقه التربية بل أردف ذلك بالدعوة إلى تأسيس، حقول أخرى مثل: فقه الأخلاق، وفقه العقيدة...

وفي المجلد الثاني وبعد التأسيس النظريّ انتقل المؤلّف إلى البحث في داخل الحقل الفقهيّ الجديد (فقه التربية)، باعتماد طريقة الفقهاء بمعالجة ما يعالجونه على طريقة المسائل، فتعرض لمسائل أربع تدور رحاها حول التعلم وما يمكن تعلّمه لاستنباط حكم هذا الفعل والبحث في وجوبه أو استحبابه.

وفي الختام يأمل مركز الحضارة من قرائه الكرام أن يحتفوا بهذا العمل العلميّ برفده بكل ما يؤدي إلى تطوير الفكرة وتوسعة النقاش فيها خدمة للفقه الإسلاميّ خصوصًا، والفكر الإسلامي عمومًا.

مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

بيروت، 2012

كلمة مؤسسة الإشراق والعرفان

لقد ضاعف انتصار الثورة الإسلاميّة أعباء الحوزة، وأضاف إلى رسالتها المزيد من المهام. وذلك أنّ النظام الإسلاميّ ومن أجل الوصول إلى أهدافه هو بحاجة ماسّةٍ إلى المبادئ النظريّة التي ينطلق منها ويبني سياساته الاجتماعيّة على أساسها. والحوزة العلميّة هي من الجهات الثقافيّة التي عليها أن تلبّي هذه الحاجة الضروريّة، إلى جانب غيرها من الجهات والمؤسّسات التي تهتمّ بمثل هذا الأمر. ولا يمكن تأمين هذه الخلفيّة النظرية دون دخول مسائل العصر إلى ساحة العلوم الإسلاميّة لتفتي فيها وتبدي النظر وتعيد. ومن البديهيّ أنّ حجّية هذه «الفتاوى» الإسلاميّة تتوقّف على أمرين هما: الاستناد إلى الأصول الدينيّة، والتبرير العقلانيّ.

وقد انطلقت مؤسسة الإشراق والعرفان، منذ العام (1386هـ.ش.) برئاسة آية الله الشيخ أعرافي (دام ظلّه)، وأخذت على عاتقها البحث في الفروع الفقهيّة الجديدة، والفلسفات المضافة (فلسفة الدين، فلسفة الفقه...)، في سعي من القائمين عليها والباحثين فيها للوصول إلى تدوين نظام معرفيّ إسلاميّ في مجال: التربية، والأخلاق، والعقيدة، والاجتماع، والسياسة، والإدارة،

والاقتصاد وغير ذلك من الساحات التي يتوقّع أن يكون للدين منها موقف.

ومن الواضح أنّ التعبّد بالشرع من قبل الأفراد كما من قبل النظام الإسلاميّ برمّته، لا يتحقّق إلا بالاهتداء بهدي النصوص الدينيّة والعمل على ضوئها، ولأجل ذلك أخذت المؤسّسة على عاتقها تشكيل فرقٍ بحثيّة تعمل على أبواب فقهيّة جديدة، لاستخراج التوصيات الإسلاميّة من هذه النصوص في مجالات الحياة التي للفقه الإسلامي منها موقف.

وفي هذا الإطار يقدّم فريق «فقه التربية» هذا العمل العلميّ إلى المهتمّين بهذا الميدان في الحوزة والجامعة، كما إلى الخبراء العاملين في مجال التربية والتعليم.

وتشكر المؤسّسة سماحة آية الله الشيخ أعرافي على تقديمه محاضراته الفقهيّة في هذا الباب، كما تشكر كذلك حجّة الإسلام والمسلمين السيد نقي الموسوي، على الجهد الذي بذله في تدوين هذه المحاضرات وصبّها في قالب هذا الكتاب.

وتأمل المؤسّسة من العلماء وأهل الرأي في الحوزة والجامعة أن يساهموا في تطوير هذا العمل وغيره من أعمال المؤسسة بتقديم اقتراحاتهم وانتقاداتهم.

مؤسسة الإشراق والعرفان

قم، إيران

كلمة آية الله الشيخ علي رضا أعرافي

إنّنا إذ نقدّم المجلدين الأول والثاني من مشروع «فقه التربية» بعد إدخال الكثير من التعديلات والإضافات عليهما. نعلم القرّاء الأعزّاء بأنّ درس «فقه التربية» في مرحلة البحث الخارج، حسب المصطلح الحوزويّ، ما زال مستمرًّا أيضًا ولمدّة ساعتين أسبوعيًا. والمشاركون في هذا الدرس هم في الغالب من المختصّين في مجال التربية والتعليم والمهتمّين بهذا الصنف من الدراسات. وقد أكلمنا البحث في التعلّم والتعليم وأقسامهما، وبدأنا البحث في التربية بمعناها الخاص. ومضافًا إلى هذين المجلّدين نشير إلى أنّ مجلّدات أخرى من هذا المشروع هي قيد الإعداد، يعمل عليها ما يزيد عن عشرة من الباحثين، ونأمل أن يكتمل هذا المشروع الذي نتوقّع له أن يصل إلى ما يزيد على العشرين مجلّدًا. ونحمد الله أنّ افتتاح هذه السلسلة من المباحث أدّى إلى تحقّق أحد الأهداف المتوخّاة وهي ولادة «فقه التربية» كفرعٍ علميٍّ معترفٍ به، وقد صار أحد المقرّرات الرسميّة في الحوزة العلمية في أكثر من مرحلة من مراحل الدراسة الحوزويّة. كما

بدأت جامعة المصطفى العالميّة بإعطاء شهادة الدكتوراة في فقه التربية. وهذا من الأمور التي تبشّر بالخير وتفتح الباب في وجه تطور هذا النوع من الدراسات.

علي رضا أعرافي

قم، إيران

الفصل الأوّل

الفقه

تتوزّع بحوث هذا الفصل، في معرض تعريفه لعلم الفقه ومشخّصاته، على أربعة محاور، هي: تعريف الفقه، وبيان موضوعه، ومحموله، والمقارنة بينه وبين علم القانون.

1 ـ تعريف الفقه

تستعمل كلمة «الفقه» في اللغة في معانٍ عدة مختلفة، سنشير في ما يلي إلى أربعة منها:

أ ـ «مطلق العلم والمعرفة»[1].

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**؛ قم: هجرت، ط 2، 1410هـ، ج3، ص37؛ أحمد ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، مصر، لا ناشر، 1390هـ، ج4، ص442؛ أحمد بن محمد الفيومي، **المصباح المنير**، لا تاريخ، لا مكان، لا ط، ج2، ص154، (جامع التفاسير، برنامج إلكتروني، من إنتاج مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى، قم)؛ فخر الدين الطريحي، **مجمع البحرين**، طهران: كتاب فروشى مرتضوى، 1375 ش، ط 3، ج6، ص355. وفي **لسان العرب** أيضاً بأنه قد استعمل «الفقه» بمعنى «العلم بأي شيء»، بالرغم من أنه مع مرور الوقت غلب عليه معنى «درك علم الدين». (جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، 1414 هـ، ط 3، ج13، ص 552).

2 ـ «مطلق الفهم والإدراك»[1]، والفرق بين الفقه وغيره من مستويات العلم والفهم، هو أنّ «الفقه هو العلم بمقتضى الكلام على تأمّله»[2]. وعليه، لا بدّ من الالتفات إلى أنّ «الفهم» ليس معادلاً لـ «الإدراك»، بل هو يشير إلى إدراك ما خفي ودقّ[3]، ويترافق مع نوعٍ من الاستنتاج والتعقّل[4]. كما إن «التفهيم» كما وردت مثلاً في: ﴿فَفَهَّمْنَٰهَا سُلَيْمَٰنَۚ﴾[5] تستبطن معنىً أعمق من التعليم المجرّد عن أيّ قيد إضافيّ آخر؛ فعندما نقول: «فهمناه» يكون المقصود هو أننا قد أوصلناه إلى عمق المطلب وباطنه الذي نريد إفهامه إيّاه.

3 ـ «الفهم مع الدقة والتأمّل»[6]. فقد صرّح بعض الباحثين

---

(1) أبو العباس الجوهري، **الصحاح تاج اللغة والصحاح العربية**، دار العلم للملايين، بيروت: 1404هـ، ج6، ص 2243.

(2) حسن مصطفوي، **التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، طهران، بنگاه ترجمه ونشر كتاب، 1360 ش، ج9، ص123، مادة فقه.

(3) أبو هلال العسكري ونور الدين الجزائري، **معجم الفروق اللغوية**، (الحاوي لكتاب أبي هلال العسكري (**الفروق اللغوية**) وجزء من كتاب السيد نور الدين الجزايري (**فروق اللغات**)؛ تحقيق: مؤسّسة النشر الإسلامي التابعة لجامعة المدرسين بقم، تنظيم: بيت الله بيات، قم: جامعة المدرسين في الحوزة العلمية بقم، 1412هـ ـ 1370ش، ص 176.

(4) **التحقيق في كلمات القرآن**، مصدر سابق، ج9، ص149، مادة فهم: «إدراكُ أمرٍ عن تعقلٍ وهو الاستنتاج العلمي».

(5) سورة الأنبياء: الآية 79.

(6) **التحقيق في كلمات القرآن**، مصدر سابق، ج1، ص123. يعتقد الشهيد مطهري بأن كلمه «الفقه» تستعمل في جميع المواضع بمعنى الفهم العميق (مرتضى مطهري، **آشنايى با علوم اسلامى، (اصول فقه وفقه)**، طهران، منشورات صدرا، ص53). وفي **معجم الفروق اللغوية**: «الفقه هو أن يدرك الإنسان مقتضى الكلام بدقة وتأمّل، لذا فأنت تقول لمن تخاطبه: «تفقّه ما أقوله» يعني تأمّل في ما أقول=

المعاصرين في اللغة بأنّ «الأصل الواحد في المادة (**مادة فقه**) هو الفهم على دقةٍ وتأمّل»[1]. ويبدو أنّ هذا المعنى هو المعنى الأصلي والمركزي لهذه المادّة؛ ولو أنّه قد يُستخدم في بعض الحالات في معنى «الفطانة والكياسة»[2]، أي «الكياسة في درك المعنى الأصلي والدقيق».

تبيّن لنا أن المعنى الثاني للفقه هو المعنى الثالث بعينه.

1 ـ 1 ـ مسار تحول المعنى الاصطلاحي للفقه

لم يبتعد المعنى الاصطلاحي لكلمة الفقه عن معناها اللغوي، فبقي المصطلح يحمل في طيّاته معنى «الدرك العميق والفهم بدقة». واستخدمت هذه الكلمة ومشتقاتها مثل الفقيه، التفقّه، الفقاهة وغير ذلك من اشتقاقاتها..... منذ بدء استعمالها في الأدبيّات الدينيّة، والآيات، والروايات بمعنى فهم الدين وإدراكه، يقول ابن منظور في كتابه لسان العرب:

«الفقه: العلم بالشيء والفهم له، وغلب على علم الجين؛ لسيادته وشرفه وفضله على سائر العلم»[3].

ولكن ما مرّ لا يعني أنّ هذه الكلمة استعمِلت في معنى واحدٍ

= كي تقف عليه» (**معجم الفروق اللغوية**، مصدر سابق، الفرق بين العلم والفقه، ص142)

(1) **التحقيق في كلمات القرآن**، مصدر سابق، ج9، ص124، مادة فقه.

(2) **لسان العرب**، مصدر سابق، ج10، ص305 ـ 306؛ وقال عيسى بن عمر: قال لي أعرابي: شهدت عليك بالفقه أي الفطنة، (محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، **تاج العروس من جواهر القاموس**، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت: 1406هـ، ج9، ص402).

(3) **لسان العرب**، مصدر سابق، ج13، ص552، ماده فقه.

لا تتعدّاه إلى غيره، بل تطوّر معناها وتبدّل عبر تاريخ استعمالها في التراث الإسلاميّ. ويمكن الإشارة إلى معنيين اصطلاحيّين، هما:

1 ـ الفقه بمعنى معرفة كل العلوم والمعارف الدينيّة فهو أعم من العقائد والأحكام والأخلاق.

2 ـ الفقه بمعنى المعرفة التخصّصية بمجال بعينه من الدين، وهو المعرفة بالأحكام.

وترجع جذور هذا التحوّل في المعنى إلى التحوّلات الاجتماعيّة والعلمية في تاريخ الفكر عند المسلمين. فقد استعمِلت كلمة «الفقه» في الثقافة القرآنيّة في المعنى اللغوي نفسه للكلمة؛ أي البصيرة والدقة والإدراك العميق[1]. كما إنه لم يقتصر استعمال هذه الكلمة في الاستعمالات القرآنية على الأحكام الفرعية، بل الفقيه في القرآن هو من يتمتع بالفهم الدقيق والبصيرة اللازمة في مجموع معارف الدين وعلومه، إن في المسائل العقدية أو الأخلاقيّة أو القضايا المتعلّقة بالسلوك الظاهريّ. وهذا المعنى يمكن فهمه بوضوح من خلال آية النفر[2]، ومن خلال الاستعمالات الأخرى في القرآن الكريم، وهي تبلغ تسعة عشر مورداً.

---

(1) ولو أن بعضاً كـ (الكشي) تصور أن كلمة الفقه المذكورة في بعض آيات القرآن الكريم مثل: ﴿قَالُواْ يَٰشُعَيۡبُ مَا نَفۡقَهُ كَثِيرٗا مِّمَّا تَقُولُ﴾ (سورة هود: الآية 91) تفيد مطلق العلم، (بدر الدين الكشي، **المنثور في القواعد**، دار الكتب العلمية، بيروت، 1412هـ، ج1، ص2). ولنقض هذا الرأي يمكن الرجوع إلى: (ناصر مكارم الشيرازي، **دايره المعارف فقه مقارن**، قم، مدرسة الإمام علي بن أبي طالب (ع)، 1385، ط 1، ص34 ـ 35).

(2) ﴿لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوۡمَهُمۡ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ﴾ (سورة التوبة: الآية 122). يمكن طرح السؤال التالي حول هذه الكلمة: ما هي حدود التفقه في الدين المذكور في آية النفر وسعته؟. هل تشمل هذه الآية فهم كل المعارف الدينيّة=

ويُلاحظ هذا الشمول في معنى كلمة «فقه» في كلام الأئمة المعصومين (ع)؛ خصوصاً مع ملاحظة روايات الفريقين في ذكرهما لخصائص «الفقيه» وصفاته والعلامات التي يعدّانها من علامات «الفقه»[1]. وهذه الخصائص والعلامات لا تُكتسب فقط من خلال التعرّف إلى الأحكام (الحلال والحرام) ومعرفة الأبواب الفقهيّة

= الأعم من الأصول والفروع وكل الأحكام، والعلوم العقدية، والأخلاقية؟ أم أن التفقه هنا قد جاء بمعناه الشائع والمنحصر في الأحكام؟ إن إطلاق الآية يفيد الاحتمال الأول، كما إن رأي العلّامة الطباطبائي هو كذلك. (محمد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، قم، دفتر انتشارات اسلامى جامعه ى مدرسين حوزه علمية قم، ج9، ص405)، ولا ينبغي، بدون وجود أي قرينة، حصر معنى ﴿لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾ بالاجتهاد في قسمٍ من أقسام معارف الدين وعلومه (أي الأحكام وعلم الفقه). خصوصاً أنه قد ورد في بعض الروايات أن البحث الميداني لدرك الإمام (ع) ومعرفته أيضاً من مصاديق هذه الآية. (عبد علي الحويزي، **تفسير نور الثقلين**، تحقيق: هاشم رسولي المحلاتي؛ قم: اسماعيليان، ط 4، 1415 هـ، ج2، ص283، ح94): «وبإسناده ـ صاحب **علل الشرائع** ـ إلى عبد الجبار عمن ذكره عن يونس بن يعقوب عن عبد الأعلى قال: قلت لأبي الحسن (ع): إن بلغنا وفاة الإمام كيف نصنع؟ قال: «**عليكم النفير**»، قلت: النفير جميعاً؟ قال: «**إن الله يقول**: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾ الآيه»، (أيضاً يمكن الرجوع إلى المصدر نفسه، ص282، ح405). البحث الكامل لهذه الآية موجودٌ في: (علي رضا أعرافي، **فقه تربيتى**، تحقيق وتحرير: نقي الموسوي وعلي حسن پناه، قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، 1387، ط 1، ج2، ص260 ـ 263).

(1) انظر: أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ج1، ص56؛ جعفر السبحاني، **تاريخ الفقه الإسلامي وأدواره**، لا ناشر، لا مكان، لا تاريخ، (نسخه إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع)، ص24 ـ 25؛ **دايره المعارف فقه مقارن**، مصدر سابق، ص35 ـ 36. كنموذجٍ على تلك الروايات: «**الفقيه كل الفقيه من لم يُقنط الناس من رحمة الله، ولم يؤيسهم من روح الله عز وجلّ، ولم يؤمنهم من مكر الله**»؛ «**إنما**

كالطلاق واللعان، والبيع والإجارة، فحسب، بل لا بد من أن يقترن ذلك بتعلم المعارف والعلوم والمعايير الأخلاقية[1].

لم تكن تُطلق كلمة «الفقيه» في عهد النبيّ الأكرم (ص) على من ينحصر علمه فقط بالأحكام الشرعية[2]؛ بل إن عنوان الفقه[3]، الفقيه، والفقهاء[4] كان يُستخدم في كلام النبي الأكرم (ص) في من يتمتّع بالبصيرة والفهم العميق في كل العلوم والمعارف الدينية.

= **الفقيه، الزاهد في الدنيا، الراغب في الآخرة، البصير بأمر دينه، المداوم على عبادة ربه»؛ «لا يفقه العبد كل الفقه حتى يمقت الناس وحتى لا يكون أحد أمقت من نفسه»؛ «من علامات الفقه، الحلم،... والصمت»؛ «من فِقه الرجل قلة كلامه في ما لا يعنيه»**، وغيرها من الروايات.

(1) «وما يحصل به الإنذار والتخويف هو هذا الفقه دون تفريعات الطلاق، والعتق، واللعان، والسلم، والإجارة»، (**إحياء علوم الدين**، مصدر سابق، مج1، ص55 ـ 65).

(2) محمد إبراهيم جناتي، **ادوار فقه وكيفيت بيان آن**، (نسخه إلكترونيّة في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع)، ص29.

(3) «**نضّر الله امرأً سمع منّا حديثاً فحفظه حتى يُبلّغه غيره، فرُبّ حاملِ فقه إلى من هو أفقه منه، وربّ حامل فقهٍ ليس بفقيه**»، (زين الدين العاملي (الشهيد الثاني)، **آداب تعليم وتعلم در اسلامي**، ترجمة: محمد باقر حجتي، دفتر نشر فرهنگ اسلامى، ط 19، 1373، الفصل الأول: في أقسام العلوم الشرعية، ص371.

(4) روى البخاري عن أنس بن مالك قال: قال ناسٌ من الأنصار حين أفاء الله على رسوله (ص) ما أفاء من أموال هوازن، فطفق النبي (ص) يعطي رجالاً المائة من الإبل، فقالوا: يغفر الله لرسول الله (ص) يعطي قريشاً ويتركنا وسيوفنا تقطر من دمائهم، قال أنس: فحدّث رسول الله (ص) بمقالتهم، فأرسل إلى الأنصار، فجمعهم في قبّةٍ من أدم ولم يدع معهم غيرهم، فلمّا اجتمعوا قام النبي (ص) فقال: «**ما حديثٌ بلغني عنكم؟**» فقال فقهاء الأنصار: أما رؤساؤنا يا رسول الله فلم يقولوا شيئاً، وأمّا ناس منّا حديثة أسنانهم، فقالوا: يغفر الله لرسول الله (ص) يعطي قريشاً ويتركنا وسيوفنا تقطر من دمائهم» (محمد بن إسماعيل البخاري، **صحيح البخاري**، باب غزوة الطائف، ح8).

ويرى ابن خلدون: «أنّ الصحابة كلّهم لم يكونوا أهل فتيا وإنّما كان ذلك مختصاً بالحاملين للقرآن العارفين بناسخه ومنسوخه، ومتشابهه ومحكمه... وكانوا يُسمَّون لذلك القرّاء أي الذين يقرأون الكتاب»[1]. ومن الأشخاص الذين أطلِق عليهم هذا الاسم: ابن عبّاس، وأنس بن مالك. ويضيف ابن خلدون فيقول: «ثمّ عظمت أمصار الإسلام، وذهبت الأمّيّة من العرب بممارسة الكتاب، وتَمَكُّنِ الاستنباط، وكمل الفقه، وأصبح صناعةً وعلماً، فبدّلوا باسم الفقهاء والعلماء من القرّاء»[2].

وقد بقي استعمال كلمة «فقه» في «المعرفة العميقة بالدين» رائجاً في الأدبيّات الثقافيّة والعلميّة في المجتمع الإسلاميّ، ويستفاد من بعض الروايات أنّ الأمر استمرّ على هذا النحو إلى زمن الإمام الصادق (ع)، والشافعي، وأبي حنيفة؛ وذلك أنّه حتّى ذلك العصر، لم تكن العلوم الشرعية، أي علم الكلام، والأخلاق والأحكام قد انفصل بعضها عن بعضها الآخر، وكانت تُطلق كلمتا «العالم»

---

(1) ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** (معروف بتاريخ ابن خلدون)، تحقيق خليل شحادة، بيروت: دار الفكر، ط 2، 1408/ 1988، ج1، الفصل السابع: في علم الفقه وما يتبعه من الفرائض، ص564 ـ 565.

(2) المصدر نفسه. هذا وقد تستعمل كلمة فقه وفقهاء في مقابل قارئ وقرّاء، كما في هذا النصّ الذي ينقل عن مالك عن يحيى بن سعيد عن عبد الله بن مسعود أنّه قال لأحدهم: «إنّك في زمان كثير فقهاؤه، قليل قرّاؤه، تحفظ فيه حدود القرآن، وتضيّع حروفه، قليل من يسأل... وسيأتي على الناس زمان قليل فقهاؤه، كثير قرّاؤه، تحفظ فيه حروف القرآن، وتضيّع حدوده...» (مالك بن أنس، **الموطأ**، ح 418، جامع الصلاة، ص 120. نقلاً عن: **تاريخ الفقه الإسلامي وأدواره**، مصدر سابق، ص 24).

و«الفقيه الدينيّ» على كل من لديه علم بالعقديات، والأخلاقيات، والفروع الفقهية في وقتٍ واحدٍ[1].

ثمّ ما لبثت في هذا العصر[2]، أن انفصلت العلوم الإسلاميّة بعضها عن بعضها الآخر نتيجةً لتوسعها وتكاملها، وفي هذا العصر أيضاً بدأ الإمام الصادق (ع) بتربية تلامذة مختصين في كلّ علم من العلوم، وفي ما يخصّ علم الفقه يتتلمذ على يديه ثلّةٌ من العلماء أمثال: زرارة ومحمد بن مسلم؛ وهكذا وبشكلٍ تدريجي تجد كلمة «الفقه» لنفسها حقيقةً أخرى، سواء في ما ورد من الروايات، أو في ما جرى على ألسنة المتشرّعة؛ بعد أن كثُر استعمال هذه الكلمة للدلالة على فهم الأحكام الفرعيّة التي صارت تعرف لاحقاً بـ «الفقه»[3].

وخلاصة القول إنّ كلمة «فقه» اكتسبت خلال استعمالها معنيين اصطلاحيّين، هما:

1 ـ المعرفة العميقة بالدين عموماً.

2 ـ المعرفة العميقة بالأحكام الدينيّة.

ويمكن التمييز في المعنى الثاني بين مستويين، هما المعرفة بالأحكام الشرعيّة في مستوى المعرفة السطحيّة العاديّة؛ أي الفقه بمعنى الأحكام التي تُقدّم في الرسائل العمليّة التي يؤلّفها الفقهاء لبيان آرائهم وأفكارهم لعامّة الناس، والمستوى الثاني هو الفقه

---

(1) **دايره المعارف فقه مقارن**، مصدر سابق، ص36.

(2) يعتقد بعضهم أن هذا التحول في المعنى وانحصار دائرة مفهوم الفقه بالأحكام الشرعيّة حصل في القرن الثالث الهجري أو ما يقاربه (**تاريخ الفقه الإسلامي وأدواره**، مصدر سابق، ص25). طبعاً سيتضح في ما بعد أن أول تعريف تخصصي بمعنى «معرفة الأحكام» وضعه الإمام الشافعي المتوفى سنة 201 هـ.

(3) **دايره المعارف فقه مقارن**، مصدر سابق، ص37.

بمعنى العمل العلميّ التخصّصي الذي يقوم به الفقيه؛ أي النظر في الأدلّة، والاجتهاد في فهمها لاكتشاف الحكم الشرعيّ منها. والمعنى المقصود لنا في هذه الدراسة هو المعنى الثاني[1].

1 ـ 2 ـ تعريف علم الفقه:

بالنظر إلى تبلور المعنى الاصطلاحيّ الثاني لكلمة «فقه»، ضاقت دائرة شمول هذه الكلمة، وبدأ علمٌ جديدٌ ومستقل بالظهور والنموّ أُطلِق عليه اسم «علم الفقه»؛ ومن أسباب انفصال علم الفقه عن علم الكلام والعقائد، أنّ الفقه ذو ماهيّة تكليفيّة (يحدّد معايير السلوك) بينما علم العقائد ذو ماهيّة وصفية، يكتفي بوصف الواقع؛ وأما سبب انفصال علم الفقه وتميّزه عن علم الأخلاق، فهو الطبيعة الشرعيّة للأوّل (بمعنى أنّ أحكامه تستلزم الثواب والعقاب)، وهذا بخلاف أحكام علم الأخلاق[2]. ومن هنا، يسعى الفقهاء في تعريفهم للفقه إلى تمييزه عن علمي العقائد والأخلاق[3].

---

(1) وقد أشير في موسوعة جمال عبد الناصر إلى هذا الاختلاف: «إن الأصوليين قد اتجهت عنايتهم إلى بيان مفهوم الفقه في اصطلاحهم بالمعنى الوصفي، أى الحال التي إذا وجد عليها المرء سُمي فقيهاً، ولم يعرضوا لمعناها الاسمي، أي المسائل والأحكام التي يطلق عليها اسم الفقه...». (وزاره الأوقاف المصرية، **موسوعة الفقه الإسلامية** (المعروفة بموسوعة جمال عبد الناصر الفقهية)؛ القاهرة: وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1410هـ ـ 1990م، ج1، ص10 ـ 12).

(2) سنبحث في هذا الجزء مسألة اختلاف الأخلاق والفقه (انظر: الملحق رقم1).

(3) لا بد من الالتفات إلى أنه يوجد من ينتقد هذا التقسيم ثلاثي الأضلاع للمعارف الإسلاميّة (العقائد، الأخلاق، والفقه). انظر: علي أكبر رشاد، «**ديباجة على منطق فهم الدين**»، مجله قبسات، العدد 27، ربيع 1382، ص33، إذ يقول: «إن التقسيم التقليدي للدين إلى ثلاثة أركان وأجزاء خاضعٌ للنقاش، فهذا التقسيم ـ

يُنقل في الفقه السنّيّ عن أبي حنيفة (ت: 150 هـ) تعريفٌ للفقه يشير فيه إلى معناه العام. فمن وجهة نظره، الفقه هو «معرفة النفس، ما لها وما عليها»[1]. وهذا التعريف يشمل العقائد، والأخلاق، والأحكام[2]. وعلى هذا الأساس، سمّى أبو حنيفة كتابَه في العقائد بـ «الفقه الأكبر»، وهو بقيد «الأكبر» يفصل علم العقيدة عن علمَي الأخلاق والأحكام[3]. كما إنه من خلال تقييد الأحكام بـ «عملاً» يكون قد ميّز بينها وبين الأمور العقدية[4].

= لا يشمل كل غايات، تعاليم، وإنجازات الدين، مثلاً ذكرت النصوص المقدّسة الكثير من المباني والمناهج والإرشادات التربوية، وهي من الناحية الكمية والكيفية ليست أقل من العلوم الأخلاقيّة للإسلام، وحتماً فإن التربية هي ليست نفسها العقائد، الأحكام، والأخلاق، ولكن هذه المفاهيم ـ المفاهيم التربوية ـ ليس لها أي مكانٍ في التقسيم الثلاثي؛ كما إن النصوص الدينيّة تشتمل على الكثير من المعلومات العلمية ويمكن تنظيمها تحت عنوان «العلوم العلمية الدينية» وحتى تحت عنوان «العلم الديني». انطلاقاً من ذلك، لا بد وبكل تؤدة ودراية من أن تتبدل بُنية ونسيج أجزاء العلوم الدينيّة بشكلٍ أساس». كما يبدو أن اقتراح التقسيم خماسي الأضلاع للعلوم بدلاً من التقسيم ثلاثي الأضلاع الشائع، أيضاً لا يخلو من إشكال؛ لأنه يجعل العلوم التربوية ضمن العلوم الوصفية، ويضع المناهج والإرشادات التربوية أيضاً ضمن مجال الفقه.

أساساً العلوم الدينيّة تُقسم في تقسيم كلّيّ إلى وصفية وتكليفية، وتدعى القضايا الوصفية للعلوم والقضايا التكليفية أيضاً بالفقه. بعبارة أخرى، ينبغي تقليل التقسيم ثلاثي الأضلاع إلى تقسيم ذي ضلعين. سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً.

(1) **مرآة الأصول**، ج1، ص44؛ **التوضيح لمتن التنقيح**، ج1، ص10، بنقلٍ عن: وهبة الزحيلي، **الفقه الإسلامي وأدلته**، دمشق: لانا، ط 1، 1401هـ، ج1، ص14؛ محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، **المنثور في القواعد**، تحقيق: تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة، الكويت، ط 2، 1405، ج1، ص68.

(2) انظر: **الفقه الإسلامي وأدلته**، مصدر سابق، ج1، ص14.

(3) **موسوعة الفقه الإسلامي**، مصدر سابق، ج1، ص9.

(4) **الفقه الإسلامي وأدلته**، مصدر سابق، ج1، ص30.

وقد عرّف الإمام الشافعي (ت: 204هـ) الفقهَ، كذلك من خلال التفاته إلى التمييز بين تعاليم الإسلام، بتعريفٍ اشتهر في ما بعد بين علماء الفريقين، عرّفه بقوله: «الفقه، هو العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة المكتسب من أدلّتها التفصيليّة»[1]. وقد تحوّلت التعريفات الأخرى وتطوّرت، واكتسبت كمالاً وشمولاً؛ إذ رأى بعض الفقهاء أنّ الفقه هو المعرفة بالأحكام الشرعية[2]، وأصرّ آخرون على البعد العمليّ والسلوكيّ لعلم الفقه[3].

الأمر نفسه حصل أيضاً عند الشيعة، فاكتفى بعضهم بالتعريف البسيط وبعضهم الآخر سعى إلى الإشارة إلى قيودٍ احترازيّةٍ؛ كي تشمل دائرة التعريف كلّ ما هو فقه، ويخرج من إطارها من ليس كذلك.

فالسيّد المرتضى (ت: 436 هـ) يعرّف الفقه بأنّه العلم بالأحكام

(1) المصدر نفسه، ص14.

(2) عرفه الباجي بأنه: «معرفة الأحكام الشرعية». وعرّفه إمام الحرمين بأنه: «العلم بأحكام التكليف» (محمود عبد الرحمان عبد المنعم، **معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية**، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، ج3، ص51).

(3) عرّفه الغزالي بأنه: «العلم بالأحكام الشرعيّة الثابتة لافعال المكلفين خاصةً». وعرفه الرازي بأنه: «العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة المستدل على أعيانها بحيث لا يعلم كونها من الدين ضرورةً». وعرّفه الآمدي بأنه: «العلم الحاصل بجملة من الأحكام الشرعيّة الفروعية بالنظر والاستدلال». وعرّفه البيضاوي بأنه: «العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة المكتسب من الأدلة التفصيلية». (المصدر نفسه، ج3، ص51).

الشرعية[1]. ويعرّفه العلّامة الحلي (ت: 726هـ) في كتابه «**التحرير**»، بقوله: «العلم بالأحكام الشرعيّة الفرعية المستدلّ على أعيانها بحيث لا يعلم كونها من الدين ضرورة؛ فخرج العلم بالذوات، والأحكام العقليّة، والنقليّة، والتقليديّة، وعِلمُ واجب الوجوب، والملائكة، وأصول الشريعة»[2].

ويُستفاد من هذا التعريف، أنّه بقيد «الأحكام»، قد خرجت مسألة العلم بذوات الأشياء، وبذكر قيد «الشرعية» تخرج أيضاً الأحكام العقليّة والنقليّة غير الشرعيّة، وبعبارة أخرى يتحقّق التمايز بين دائرة الفقه ودائرة علم العقائد وأصول الشريعة.

ويشرح فخر المحقّقين (ت: 771هـ) في كتابه «**الإيضاح**»، الذي هو شرحٌ لـ «**قواعد الأحكام**» للعلّامة الحلي، موضوعَ علم الفقه ومنهجيّته، بقوله:

«الفقه هو العلم بالأحكام الشرعيّة الفرعية المكتسبة عن أدلتها التفصيلية بالاستدلال»[3].

ويتكرّر هذا التعريف في آثار الفقهاء المتأخّرين أمثال الشهيد

---

(1) علي بن الحسين الموسوي (الشريف المرتضى) (ت 436هـ)، **رسائل الشريف المرتضى**، تحقيق: مهدي الرجائي، قم: دار القرآن الكريم، 1405 هـ، ط1، ج2، ص279... هذا الكتاب عبارة عن مجموعة من الآثار العلمية التي بقيت بعد السيّد المرتضى (قده) والتي جمعت مدونة.

(2) العلّامة الحلي، **تحرير الأحكام الشرعيّة على مذهب الإمامية**، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع)(2/ 1)، ج1، ص2.

(3) فخر المحققين، **إيضاح الفوائد في شرح مشكلات القواعد**، تحقيق وتصحيح: حسين الموسوي الكرماني وعلي پناه اشتهاردي وعبد الرحيم بروجردى، قم: اسماعيليان، ط 1، 1387 هـ، ج2، ص264.

الأوّل (ت 786 هـ)[1]، والفاضل المقداد (ت 826 هـ)[2]، والمحقق الكركي (ت 940 هـ)[3]، والشهيد الثاني (ت 916 هـ)[4]، والشيخ حسن بن الشهيد الثاني (ت1011 هـ)[5]، وآخرين.

وبما أنّ هذا التعريف مشهورٌ في كتب الشيعة والسنّة على حدٍّ سواء، فمن المناسب التدقيق وإنعام النظر في قيوده[6]:

---

(1) «وشرعاً: العلم بالأحكام الشرعيّة الفرعية عن أدلتها التفصيلية»، (الشهيد الأول، **القواعد والفوائد**، لا مكان، لا تاريخ، (برنامج جامع فقه أهل البيت (ع))، ج1، ص30). يستفيد الشهيد الأول في كتاب آخر له من قيد «الأحكام العملية» الذي يفصح عن المعنى بشكلٍ أكثر، يقول: «وعرفاً: العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة عن أدلتها التفصيلية لتحصيل السعادة الأخروية». (الشهيد الثاني، **ذكرى الشيعة في أحكام الشريعة**، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، ج1، ص41).

(2) «العلم بالأحكام الشرعيّة الفرعية المكتسب من أدلتها تفصيلاً»، (فاضل المقداد، **التنقيح الرائع لمختصر الشرائع**، تحقيق وتصحيح: عبد اللطيف الحسيني الكوهكمري، قم: كتابخانه آية الله مرعشى نجفى، ط 1، 1404هـ، ج1، ص5).

(3) وقد استقر تعريف الفقه ـ اصطلاحاً كما يقول الشهيد ـ على «العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة عن أدلتها التفصيلية لتحصيل السعادة الأخروية» (المحقق الكركي، **جامع المقاصد في شرح القواعد**، قم: مؤسسة آل البيت (ع)، 1414 هـ، ط 2، ص5).

(4) واصطلاحاً: «العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة المكتسب من أدلتها التفصيلية»، الشهيد الثاني، **تمهيد القواعد الأصولية والعربيّة لتفريع قواعد الأحكام الشرعية**، تحقيق وتصحيح: تبريزيان، حسينى و...، قم: دفتر تبليغات اسلامى حوزه علمية قم، 1416 هـ، ط 1، ص32.

(5) وفي الاصطلاح: «هو العلم بالأحكام الشرعية، الفرعية، عن أدلتها التفصيلية»، (الشيخ حسن ابن الشهيد الثاني، **معالم الدين**، قسم الفقه، قم: دفتر انتشارات اسلامى، ط 9، لا تاريخ، ج1، ص 90).

(6) انظر: **تمهيد القواعد الأصولية والعربية...**، مصدر سابق، ص33 ـ 36؛ **معالم**=

أوّل قيود هذا التعريف، هو «العلم» الذي هو في الواقع الجنس. ولكلمة «علم» معانٍ عدّة، والمراد منها هنا هو المصدر أو اسم المصدر. ومتعلق العلم والإدراك في علم الفقه هو الأحكام الشرعيّة. ونخرج بهذا القيد بقيّة الموضوعات مثل العلم بذوات الأشياء وغير ذلك، وأيضاً تبقى موضوعات العلم بالأحكام غير الشرعيّة (مثل الأحكام العقليّة والعرفية...) خارجَ دائرة هذا التعريف. بناءً عليه، تكون إلى هنا حدود علم الفقه قد رُسِمت ضمن إطار كونه علماً يبحث عن الأحكام الشرعيّة ويوصل إلى العلم بها. والقيد الاحترازيّ الثاني هو قيد «الفرعية» أو «العملية»[1]. وهذا القيد، سواء أكان صفةً لـ «الشرعية»، (والشرعيّة أيضاً مضاف إلى «الأحكام»)، أم كان صفةً مباشرةً لـ «الأحكام»، فإنّ معنى الجملة هو: الفقه هو العلم بالأحكام الشرعيّة العمليّة والمتعلّقة بالسلوك والعمل الإنساني. من خلال هذا القيد، تخرج الأحكام العلمية غير العمليّة، وفي الواقع ينفصل علم الفقه عن الأحكام العقدية والأخلاقية[2].

ولا بدّ من الالتفات إلى أنّ كلمة «الأحكام» في هذا التعريف، لا تعني ما يقابل الأخلاق والعقائد؛ لأن الأخيرين قد خرجا بواسطة قيد «العمليّة». كذلك فإنّ قيد «عن أدلّتها التفصيلية» يشير إلى منهجية هذا العلم وهو أنّه يجب أن يقوم على أساس الأدلّة التفصيلية ولا يكتفي الفقيه في مقام الاستدلال بالأدلّة الإجمالية. ويشير قيد

= **الدين** (قسم الفقه)، مصدر سابق، ج1، ص91 ـ 93؛ محمد تقي الأصفهاني، **هداية المسترشدين** (شرح المعالم)، لا تاريخ، لا مكان، مؤسّسة آل البيت (ع)، ص19.

(1) وهذا ما يُشاهد في تعريف الشهيد الأول، الشهيد الثاني، والمحقق الكركي.

(2) بخصوص قيد «العملية»، سنبحث في ذلك أكثر في ما بعد.

«التفصيلية» أيضاً إلى عدم انطباق هذا التعريف على علم المقلّدين بالأحكام الشرعية؛ لأنّ علمهم بالأحكام والأدلّة ليس تفصيلياً.

حاولنا حتّى الآن تقديم تصورٍ يوضّح حدود علم الفقه. وتعريف العلم هو أحد ما يعرف في التراث الإسلامي بـ «الرؤوس الثمانية للعلوم». وإذا أردنا متابعة البحث حول هذه الرؤوس، لا بدّ لنا من البحث حول موضوع علم الفقه ومحموله أو محمولاته. وهذا ما سنبحثه في المرحلة التالية.

2 ـ موضوع الفقه (=فعل المكلّفين وسلوكهم)

اهتم المحقّقون والباحثون في العلوم، منذ القدم بوضع معايير لتصنيف العلوم؛ وذلك بهدف رسم الحدود بين العلوم وتمييز بعضها عن بعضها الآخر، وتسهيل تحصيلها والاستفادة منها[1]؛ ومن المعايير التي اعتُمدت: تصنيفُ العلوم على أساس الموضوع، والمنهجية، والهدف[2]. وانطلاقاً من أنّ هذا الكتاب يدّعي أنّه يريد توسيع مجال الفقه وإدخاله في مجال التربية، أو إدخال التربية إلى مجاله، كان من الحريّ بنا البحث عن موضوع الفقه وإمكانية توسعته.

---

(1) كالفارابي في «**إحصاء العلوم**» الذي يُعتبر صاحبَ أول جهدٍ في هذا المجال. انظر: محمد الثقفي، «**تصنيف العلوم**»، مجلة مكتب الإسلام، سنة 1381، العدد الرابع.

(2) محمد تقي مصباح اليزدي، **آموزش فلسفه**، شركت چاپ ونشر بين الملل سازمان تبليغات اسلامي، ط 1، 1378ش، ج1، ص 72 ـ 73. ولكن بعضاً كالسيد الخوئي أنكر ضرورة الموضوع الواحد للعلوم وأيضاً لعلم الفقه. انظر: أبو القاسم الخوئي، **دراسات في علم الأصول**، مؤسّسة دائرة معارف الفقه الإسلامي، 1419هـ، ج1، ص10 ـ 12.

تقدّم أنّ الفقه بحسب التعريف المذكور آنفاً، يدور حول الأحكام الشرعيّة العملية؛ ولمّا كانت أفعال المكلّفين هي موضوع الأحكام الشرعية[1]، يمكن، بناءً عليه، القول إنّ موضوع علم الفقه، هو أيضاً أفعال المكلّفين وسلوكهم، ومن لوازم الاتّفاق على تعريف الفقه، الاتّفاق على تحديد موضوعه[2].

في ما يرتبط بسلوك المكلّفين توجد أسئلة عدّة، منها:

- ما هي أنواع السلوك عند الإنسان؟ هل يشمل تدخل كلّ أنواع السلوك في دائرة موضوع الفقه؟ فهل يشمل مثلاً الأفعال

---

(1) بغض النظر عن التوافق الذي بيّناه في تعيين موضوع الفقه، يمكن تعيين حدود الفقه من زاوية محمول الفقه أيضاً. فكما سنرى في ما بعد محمول الفقه هو الأحكام التكليفية والوضعيّة، ولو أن بعضاً يعتبر ماهيّة حضور الأحكام الوضعيّة في الفقه، مبانٍ للأحكام التكليفية، وبعضٌ آخر يعتبرها منتزعة من الأحكام التكليفية.
إن موضوع الأحكام التكليفية، هو فقط السلوكيات الاختيارية للمكلفين، وموضوع الأحكام الوضعيّة هو السلوكيات غير الاختيارية (والأعيان الخارجيّة). إذن موضوع الفقه هو مطلق أفعال المكلفين.

(2) في مصادر أهل السنة مثل: **الفقه الإسلامي وأدلته**، مصدر سابق، ج1، ص16؛ مجموعة من الباحثين العاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلاميّة في دولة الكويت، **الموسوعة الفقهية الكويتية**، الكويت: طبع الوزارة، ط 2، (نسخة إلكترونية: برنامج المكتبة الشاملة)، ج 32، ص195؛ حسن بن محمد العطار، **حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع**، (نسخة إلكترونية: برنامج المكتبة الشاملة)، ج1، ص161؛ وفي المصادر الشيعية مثل: العلّامة الحلي، **منتهى المطلب في تحقيق المذهب**، الطبعة الحديثة، ج1، ص9؛ **التنقيح الرائع لمختصر الشرائع**، مصدر سابق، ج1 ص5؛ ابن أبي الجمهور الإحسائي، **الأقطاب الفقهية على مذهب الإمامية**، تحقيق وتصحيح: محمد حسون، قم: كتابخانه آية الله مرعشى نجفى، ط 1، 1410هـ، ص34؛ **هداية المسترشدين**، مصدر سابق، ص19؛ **ذكرى الشيعة في أحكام الشرعية**، مصدر سابق، ج1، ص41....

الباطنيّة، والأخلاقية، والذهنيّة؟ هل التعلّم مثلاً هو سلوك جوارحي؟ هل يمكن اعتبار تهذيب الأخلاق وتغييرها، وتعديل الميول والعواطف عند المتربّي فعلاً من أفعال الجوارح؟ وغير ذلك من الأسئلة التي قد تطرح في هذا المجال.

- ما معنى التكليف والمكلَّف؟ ما هي شروط التكليف العامّة والخاصّة؟ هل يتعلّق الفقه بأفعال غير المكلّفين؟

وسوف نبحث في ما يأتي في عنصري موضوع الفقه أي السلوك والمكلّف.

2 ـ 1 ـ السلوك

2 ـ 1 ـ 1 ـ تعريف السلوك

المعادل الفارسيّ لكلمة «سلوك» العربيّة هو كلمة «رفتار» وقد استعملت هذه الكلمة كمصدر واسم مصدر. وفي الأدبيّات الفارسيّة التراثيّة كانت تستعمل للدلالة على السلوك بمعنى السير والحركة[1]. ثمّ صارت تستعمل كاسم مصدر. ويقصد عادةً عند استعمالها في هذا المعنى: «ردّة الفعل التي تصدر عن الحيوان أو الإنسان تجاه المحرّكات الداخليّة أو الخارجيّة»[2]. ويشبه هذا التنوّع في دلالة الكلمة وصيغة استعمالها تنوّع استعمال كلمة «فعل» التي تعني «الفعل، والعمل، والتصرّف، وما يقوم به شخص مّا»[3]. ويبدو من

---

(1) كما في هذا المورد: «از عدم قوت، دست راكب از كار وپاى مركوب از رفتار بازمانده است»، (انظر: حسن أنواري، **فرهنگ بزرگ سخن**، طهران: سخن، 1381، ج4، ص 3646، مادّة: رفتار).

(2) انظر: المصدر نفسه.

(3) المصدر نفسه، ج 6، مادّة: فعل، ص 5380.

هذا العرض أنّ الكلمتين «سلوك» و«فعل» (رفتار وفعل) تستعملان في معنى واحدٍ تقريباً ويتعامل معهما كما لو أنّهما كانا مترادفين.

تعني كلمة «فعل» في مصطلح الفلاسفة، بشكلٍ عام تأثيرَ شيءٍ في شيء آخر؛ مثل الأفعال الطبيعيّة من قبيل تأثير النار في الأجسام بتسخينها إيّاها. وفي عمليّة التسخين هذه، النار هي الفاعل والشيء الساخن هو المنفعل. والأمر عينه في الأفعال الاصطناعية. ومن الأفعال الاصطناعية، تأثير الخطيب في المستمعين، وتأثير المربِّي في الطفل، وتأثير الطبيب في شفاء المريض. وأيضاً تُطلق كلمة فعل على أيّ عملٍ، إراديّ أو غير إرادي، يقدم على فعله الإنسان. وعلى هذين يقاس علم الأخلاق؛ إذ تطلق كلمة فعل على تأثير الموجود العاقل، من حيث إنّه يملك النيّة والهدف، كفعل الشجاعة الذي هو فعل إراديّ وليس بالضرورة أن يترافق دائماً مع حركةٍ ملموسةٍ[1].

تستعمل كلمة السلوك (Behavior) في العلوم السلوكيّة، في معانٍ عدة على النحو الآتي:

1 ـ الاستجابة المحسوسة؛

2 ـ أيُّ نشاطٍ وعملٍ يقوم به الكائن الحيّ، ويشمل الأعمال الجسديّة الظاهرة والخفيّة، أعمالاً فيسيولوجية كانت أم عاطفية أم عمليات عقليّة؛

3 ـ انعكاسٌ شرطيٌ أو مجموعة انعكاسات شرطية لدى الفرد مقابل حالةٍ أو وضعٍ ما؛

---

(1) جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، لا تاريخ، لا مكان، الشركة العالميّة للكتاب، ج2، ص 152.

4 ـ حركةٌ وفورةٌ (عضلية أو غددية) مركّبة من حركاتٍ أو **مجموعة** من الحركات؛

5 ـ من وجهة نظر بعض السلوكيّين، المراد من السلوك هو عمل العضلات والغدد الظاهرة التي يمكن الإحساس بها[1].

من الملاحظ أنّ العلاقة والنسبة بين التعريفات الفلسفيّة والأخلاقية، وتعريفات العلوم السلوكيّة، هي نسبة الإجمال والتفصيل. ففي بعض العلوم السلوكيّة تعدّ الحركة العضليّة وحركة الغدد سلوكاً؛ وبما أنّنا نبحث عن السلوك لتحديد علاقة الفقه به، فلا بدّ من تحديد أي سلوك يمكن أن يكون موضوعاً للفقه؟

2 ـ 1 ـ 2 ـ أنواع السلوك الإنساني:

أشرنا في ما مضى إلى أنّ موضوع الفقه هو سلوك الإنسان المكلّف؛ ولكن يمكن النظر إلى سلوك الإنسان وأفعاله من زوايا عدّة: من جهة انتساب هذا السلوك إلى فاعل أو عدم انتسابه.

يمكن تقسيم السلوك الإنسانيّ من حيث شدة ودرجة ارتباط الفعل بالفاعل، إلى مجموعتين: الفعل الحلوليّ (أي الذي يحلّ بصاحبه) والفعل الصدوريّ (أي الذي يصدر عن صاحبه). والفعل الحلولي يقوم بصاحبه وعلاقته به علاقة حالٍّ بمحلٍّ، وذلك كالنوم والموت والحياة. وأمّا الفعل الصدوريّ فإنّ علاقته بالفاعل هي علاقة مُنشَئٍ ومصدرٍ بمنشِئٍ، فيكون الفاعل هو الذي قام بالفعل، ولم يحلّ الفعل به، وذلك كالأكل والشرب وغيرهما[2].

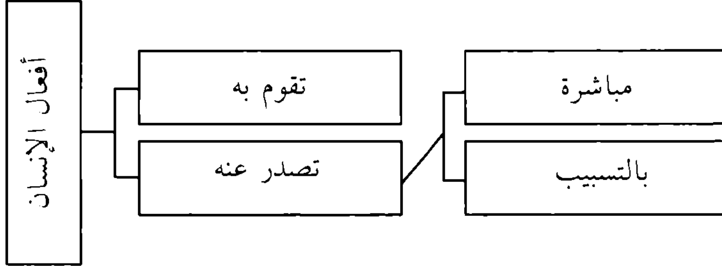
---

(1) علي أكبر شعاري نجاد، **فرهنگ علوم رفتارى**، ط 2، طهران، أمير كبير، 1375هـ، ص52.

(2) **الكليات الحقوقية**، ص177، نقلاً عن **قاموس المعارف الإسلامية**، ج3، ص1429.

والأفعال الصدورية تنقسم من حيث دور الفاعل والمباشر إلى قسمين: المباشِرَة، والمسبِّبة.

في الفعل المباشر، يقوم الفاعل بالعمل مباشرةً بنفسه، كالقاتل الذي يضغط على زناد السلاح لإطلاق الرصاص؛ أمّا الفاعل بالتسبيب، فهو ليس الذي يُطلق النار من السلاح بل هو من يعدّ ظروف القتل ومقدّماته(1).



الشكل 1 ـ أنواع السلوك من جهة درجة انتسابه إلى الفاعل

من ناحية احتياج السلوك إلى الجسد والأعضاء، يمكن تقسيم الأفعال إلى نوعين، هما: الأفعال الجوارحية(2) والأفعال الجوانحية(3). فبعد أن تتوفّر مبادئ السلوك الاختياريّ ودوافعه، (التصور، التصديق بالمنفعة، الرغبة، الرغبة الشديدة،

---

(1) يميّز الفقهاء بين هذين النوعين من الفعل، في أبحاث الوكالة، والديّة، والقضاء، والحج... انظر: الكتب الفقهيّة.

(2) الجارحة في اللغة هي العضو. وجوارح الإنسان أعضاؤه وعوامل جسده كَيَدَيْهِ ورجليه. واحدتها الجارحة لأنّهن يجرحن الخير والشرّ أي يكسبنه. (**لسان العرب**، مصدر سابق، مادة: «جرح»).

(3) الجوانح في اللغة هي عظام القفص الصدري، ومجازاً تُطلق على الباطن وداخل الشيء. (انظر: **فرهنگ بزرك سخن**، مصدر سابق، ج2، مدخل جوانح، ص2212؛ و**لسان العرب**، مصدر سابق، مادة: «جنح»).

والإرادة)، يتوقّف تحقّقها في عالمها الخاصّ بها، على أعضاءٍ محدّدة. وبعبارةٍ أوضح، إنّ ميل، النفس إلى فعلٍ وطلبها إيّاه أو إرادتها القيام به، يحتاج إلى أدوات وآلات تفعل هذا الفعل بواسطتها، وقد تكون هذه الأدوات مادّية كاليد، القدم والدماغ، وقد تكون من الأمور المعنويّة؛ مثل بعض قوى النفس (التي تُنسب إليها الأفعال القلبية والباطنية، أو ما يُعبَّر عنه بردود الفعل النفسيّة كالاضطرابات، والأحاسيس، والتفكير...).

الأفعال الجوارحية هي الأفعال التي يقوم الفاعل بها بواسطة أدوات وأعضاء خارجيّة وظاهرية؛ وذلك على العكس من الأفعال الجوانحية التي تتحقق بواسطة الأعضاء الباطنية والقلبية[1].

كما يمكن تقسيم أفعال الجوارح، بحسب الأعضاء التي تصدر هذه الأفعال عنها، إلى مجموعات عدّة، هي:

الأنشطة الحركية، اليدوية[2]، الأنشطة الرمزية والتجلّيات الظاهرة للعواطف. كذلك تنقسم الأنشطة الرمزيّة إلى مجموعات، عدّة، هي: اللغة المكتوبة، اللغة المحكية، لغة الجسد[3]، والإشارات الرمزية[4].

---

(1) تجدر الإشارة إلى أنّ الأفعال الجوانحيّة هي ذلك الصنف من الأفعال الباطنيّة كالعزم، والشرك، والرياء، والتوبة، وهي تختلف عن الصفات التي قد يتّصف بها الفاعل، فالصفات هي ملكات وحالات نفسيّة ثابتة، أما الأفعال الجوانحيّة، فهي أفعال زمنيّة تصدر عن هذه الصفات أو الملكات.

(2) إن علّة فصل الأنشطة الحركية واليدوية يمكن بيانه كما يلي: بالرغم من أن الأنشطة الحركية أعم من الحركة اليدوية؛ لكن بسبب أن أكثر السلوكيات الحركية للإنسان تنفّذ بواسطة اليد، لذا فُصلت عنها.

(3) Body language

(4) إن سبب فصل لغة الجسد عن الإشارات الرمزية يعود إلى أن الإشارات الرمزية.

وتنقسم أفعال الجوانح إلى مجموعتين كبيرتين، هما: الأنشطة الفكرية والأنشطة العاطفية[1]. وتظهر الأنشطة الفكرية إمّا على شكل تصور، وإما تصديق، وإما إيمان واعتقاد.

أمّا من جهة تدخّل إرادة الفاعل في تحقّق السلوك الإنسانيّ، فهناك تقسيم آخر:

= قائمة على أساس نية الفاعل وهدفه مثل حركات الوجه واليدين المعهودة والمتفق عليها بين الناس؛ كحركة إبهام اليد التي لها معانٍ ومداليل متنوّعة لدى الثقافات والشعوب؛ بخلاف لغة الجسد التي لا تصدر عن نية الفاعل وإرادته. أصلاً يمكن تكوين فكرة وذهنيّة حول الآخرين من خلال حركات الجسد ووضعيته. كما إن للجسد وحركاته أهميّة بالغة في العلوم السلوكيّة. (للتعرف على أهميّة لغة الجسد ووظائفها يمكن الرجوع إلى: آلان بيز، **لغة الجسد ـ دليل تعابير حركات الجسد ـ**، ترجمة سعيدة زنكنه، طهران، نشر جانان، ط3، 1382هـ). فالعلامات غير الكلامية غالباً ما ترفد الآخرين بمعلوماتٍ ومعطيات قيّمة حول أحاسيس شخصٍ ما، بحيث إن هذه المعطيات تلعب دوراً بارزاً في علاقة الأشخاص وارتباطهم في ما بينهم. (مسعود آذربايجاني، **علم النفس الاجتماعي من خلال إلقاء نظرة إلى المصادر الإسلامية**، طهران، سمت، ط1، 1382هـ، ص39). كنموذج على ذلك نرى أن كل لحظة من حضور المعلم في الصف، يجعل جو الصف مليئاً برسائل ومعاني المعلم الشفهية وغير الشفهية، الإرادية وغير الإرادية. في ظل هكذا جو، لا تكون اللغة الوسيلة الوحيدة التي يتواصل من خلالها التلاميذ فيما بينهم، اذ إن الكلمات الصادرة عن كل شخص، بحسب وضعيته، لا تشكل سوى 8% إلى 24% من مضمون رسائله وخطابه. (انظر: كريس كول، **المفتاح الذهبي للتواصل**، ترجمة محمد رضا آل ياسين، هامون، ط6، 1379هـ، ص14).

(1) صحيح أن الأحاسيس والعواطف ليست من سنخ النشاط وهي أكثر ما تكون نتيجة انفعال النفس وتأثرها بالعوامل الداخليّة والخارجيّة؛ لكن المقصود الجانب النشاطي فيها، على سبيل المثال: الحب، العشق، و... التي هي أفعال باطنيّة.

2 ـ 1 ـ 2 ـ 1 ـ السلوك الطبيعي (أو الغريزيّ[1] أو اللذّتي[2]):

وهو فعلٌ يصدر بمقتضى طبيعة الفاعل وليس للفاعل أيّ شعور وإرادة فيه. وهو ـ أي الفعل ـ من حيث طبيعتُه الشرطيّة ينقسم إلى الأفعال الشرطية والأفعال غير الشرطيّة. كذلك، يدخل ضمن هذا التصنيف الأفعال الفيسيولوجية كعمل الغدد، نبض القلب، ترشح اللعاب، الهرمونات، وغيرها.

2 ـ 1 ـ 2 ـ 2 ـ السلوك الإرادي أو (القصدي أو التدبيريّ)[3]:

وهو الفعل الذي يصدر عن إرادة الفاعل والمسبوقٌ بتصور

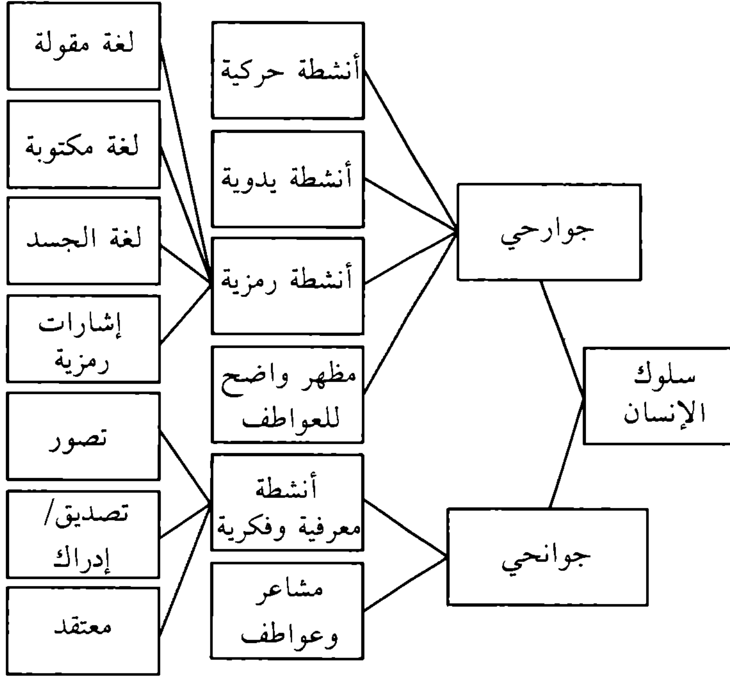
---

(1) «تستخدم كلمة الغريزة في شأن الحيوانات، وقليلاً ما تُستعمل للإنسان، ولا ينطبق استعمالها أبداً على النبات والجماد. ولغاية الآن، فإن ماهيّة الغريزة غير واضحة... ولكن ما نعلمه هو أن الحيوانات تتمتع بصفاتٍ باطنيةٍ خاصةٍ تلعب دور المرشد لحياة هذه الحيوانات، وهي حالة نصف واعية موجودة لديها والتي بموجبها تشخص الحيوانات حركة حياتها، وهذه الحالة طبيعية وغير مكتسبة» (الشهيد مطهري، **مجموعه آثار**، ج3، ص465؛ (برنامج إلكتروني، قم، مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى).

(2) «الأنشطة اللذتية هي الأنشطة البسيطة التي يقوم بها الإنسان متأثراً بالغريزة والطبيعة والعادة ـ التي هي طبيعة ثانوية ـ بشكل مباشر، وذلك للوصول إلى لذةٍ ما أو الهروب من ألم ما. تتوافق هذه الأعمال مع الميول وترتبط مباشرةً باللّذة والألم» (المصدر نفسه، ج2، ص51).

(3) «الأنشطة التدبيرية هي أعمال ليست جاذبة أو دافعة في نفسها، ولا تميل غريزة الإنسان أو طبيعته إليها، أو حتى إنها لا تبتعد عنها، بل إن الإنسان يُقدم عليها بحكم عقله وإرادته لما فيها من مصلحة أو يتركها لأجل مصلحةٍ في ذلك؛ أي أن المصلحة هي العلة الغائية والقوة الدافعة للإنسان وليست اللّذة. اذ إن الطبيعة الإنسانيّة هي من تشخص اللّذة، في حين أن العقل هو من يُشخص المصلحة. اللّذة هي الدافع للميول والمصلحة هي الدافع للإرادة». (المصدر نفسه، ج5، ص51).

للمنفعة المترتّبة على الفائدة وتصديق بها[1].



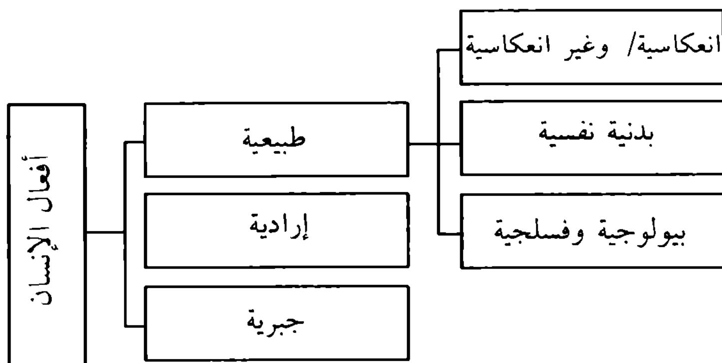
الشكل 1: أنواع السلوك من جهة تدخّل الجوارح والأعضاء

2 ـ 1 ـ 2 ـ 3 ـ الأفعال الجبريّة: وهي الأفعال التي تصدر عن فاعلٍ ذي شعورٍ وإرادة؛ ولكنّه يقوم بها بفعلِ ضغطٍ خارجيّ وإجبار من فاعلٍ آخر، وبعبارة أخرى يقوم بها دون أن يرغب فيها[2].

---

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس 38: تعريف الفاعل بالقصد، ص94.

(2) المصدر نفسه، ج2، الدرس 38، ص94.



الشكل 3: أنواع السلوك من جهة تدخّل إرادة الفاعل في تحقّقها

كما يمكن تقسيم أفعال الإنسان لجهة خروجها إلى حيّز الوجود أو بقائها في دائرة العدم، إلى قسمين: أفعال إيجابيّة، وأخرى سلبيّة.



الشكل 4: تقسيم السلوك من جهة الوجود والعدم

وتوجد تقسيمات أخرى، تختلف باختلاف الزاوية التي يُنظر منها إلى الأفعال، ومن ذلك النظر إلى القالب الذي تتحقّق فيه الأفعال، وإلى مجال ظهور هذا الفعل أو السلوك، مثل: السلوك الفرديّ/ الاجتماعي[1]؛ والسلوك المؤسّساتي/غير المؤسّساتي؛ والسلوك

(1) يتولّى علم النفس البحثَ في السلوكيات الفرديّة، بينما يهتمّ علم الاجتماع والعلوم الاجتماعيّة بالسلوكيات الاجتماعية.

الإداريّ؛ والسلوك التعليمي، والعلمي، والبحثي؛ والسلوك المهنيّ/غير المهني؛ والسلوك الدينيّ/غير الديني؛ والسلوك الصحي/غير الصحي...[1].

تلخيص واستنتاج: رأينا أنّ السلوك الإنسانيّ ينقسم إلى أقسام عدّة، وله أصناف مختلفة. فهل تتّسع دائرة موضوع علم الفقه لكلٍّ هذه التقسيمات، لتشمل السلوك الإنسانيّ بشكلٍ مطلقٍ؟ بنحوٍ من الأنحاء يمكن الإجابة عن هذا السؤال بالإيجاب. فالفقه من حيث إنّه يشتمل على تكاليف، تتّسع دائرته إلى هذا الحدّ. وبعبارةٍ أخرى: إنّ أيّ سلوكٍ أو فعلٍ يصدر عن الإنسان بشكلٍ اختياري، مع توفّر شروط التكليف عنده كفاعلٍ، يمكن أن يخضع نشاطه وسلوكه للبحث الفقهي. ولا ينبغي أنْ ننسى أنّه بناءً على الرؤية التي تَعُدُّ الأحكامَ الوضعيّة، أحكاماً فقهيّة أصيلةً وبِلُغَةِ الفقهاء «محمولات فقهيّة»، بناء على هذه الرؤية تجد الأفعال غير الاختياريّة لها مكاناً في مجال علم الفقه؛ لأنّ هذه الأفعال وإن كانت غير اختياريّة؛ ولكنّها من حيث مبادئ إصدار الحكم، خاضعة للبحث.

وصفوة القول: إنّ موضوع الفقه هو الأفعال الاختياريّة للمكلّفين، سواء أكانت تصدر عنهم بواسطةٍ أم بدون واسطةٍ. (والأشياء الخارجيّة أيضاً، تدخل في نطاق علم الفقه، من حيث ارتباطها بسلوك الإنسان، فتُحكم بالأحكام الوضعيّة [كالطهارة، والنجاسة، وما شابه]).

ثمّ إنّ الفعل والسلوك الإنسانيّ كما مرّت الإشارة إمّا سلبيّ وإمّا إيجابيّ. وبعبارةٍ أخرى، إمّا فعلٌ وإما تركٌ. ويدخل كلا القسمين في

---

(1) ومن الاستعمالات المتداولة لكلمة سلوك: السلوك الجنسي؛ السلوك الهجومي والدفاعي؛ السلوك النسائي، السلوك الرجولي، والسلوك الطفولي.

دائرة موضوع علم الفقه؛ لأنّه كما يكون الفعل اختيارياً، يكون الترك كذلك (مثل: تروك الإحرام والصوم و.....)[1].

صفة السلوك وكيفيّته: من الجدير ذكرُه أنّ المقصود من السلوك الذي يُبحث عنه في دائرة الفقه، ليس مجرد «ذات الفعل»، بل إنّه يشمل «صفات الفعل» التي يتّصف بها الفعل أيضاً، فهي تدخّل بدورها في نطاق موضوع الفقه؛ من قبيل القراءة في الصلاة، إذ إنّ حقيقة قراءة الحمد والسورة في الصلاة متقوّمة بعنوانٍ وفعلٍ واحد (ذات الفعل)، أمّا الإتيان بالقراءة جهراً أو إخفاتاً، فهما يتناولان الكيفيّة التي تعرض على هذا الفعل، وهو ما يُدعى بـ «صفات الفعل». وهذا النوع من الصفات يستبطن قابليّة ترتّب الثواب والعقاب عليه، بداهة أنّه يصدر من المكلف بشكلٍ اختياري. وفي الحقيقة، إنّ صفات الفعل تندرج ضمن دائرة السلوك الاختياريّ، مثلها مثل الفعل دون أيّ

---

(1) لا بد من الإشارة إلى أنه بصرف النظر عمّا تقدم من كون دائرة «أفعال المكلّف الاختيارية وسلوكياته» أعم من الترك، وبعيداً عن انحصار محل البحث بخصوص الجانب الثبوتي من السلوك، وكونه شاملاً للجانب السلبي في بعض صوره؛ فإن هذه التروك المرافقة للعمل والقصد (مثل تروك الإحرام والصوم و...)، هي موضع بحثٍ في علم الفقه أيضا. وفي الواقع، إن هذه التروك ليست تروكاً بشكلٍ مطلق، ليكون البحث عنها بحثاً عن الأمر العدمي، بل هي من باب (عدم الملكة). وبالنتيجة فإنّ «لها حظّا من الوجود»، وسوف تكون مؤهلة لأن تُطرح وتُبحث في علم الفقه. ولا يخفى، أن هذا النوع من الترك هو غير الكف، والوجه في ذلك، أن الكفّ والزجر هما نوعان من الأوامر الوجودية، وحاكيان عنها، في حين أن الترك والاجتناب أمرٌ عدمي. والحال أن المأمور به واقعاً، ضمن العديد من البيانات الشرعية، هو ذاك المعنى من الترك وليس الكفّ، يعني أنّ مطلوب الشارع من المكلف هو «عدم الفعل» وليس الزجر، وهذا النحو من التروك داخل في المباحث الفقهية، ويترتّب عليه حكمه الفقهي أيضاً. (**معالم الدين**، مصدر سابق، ص91).

اختلاف؛ لذلك نجد أنّ البحث الفقهيّ يتناول ذات الفعل كما يتناول صفاته أيضاً، بدعوى أنّهما متساويان في مسألة الاختيار، ولكونهما متماثلين من حيث قابليّة ترتّب الثواب والعقاب عليهما؛ لذلك كلّه فإنّ صفات الفعل تعدّ كالفعل من هذه الناحية.

2 ـ 2 ـ المكلّفون (التكليف)

أشرنا إلى أنّ موضوع الفقه هو «أفعال المكلّفين». إلا أنّ الله تبارك وتعالى لم يكتب التكليف على جميع الناس دون استثناء، بل اشترط في ثبوت التكليف مجموعةً من الشروط، يوجب توفّرها دخول الإنسان في دائرة المكلّفين والتكليف. ومن هذه الشروط ما يعبّر عنه بالشروط العامّة للتكليف: كالعقل، والقدرة[1]، والاختيار[2]، والبلوغ. وجميع التكاليف الشرعيّة منوطةٌ بهذه الشروط، وهي تلعب دوراً في إخراج التكليف إلى الفعلية[3]. هذا

(1) «ثم اعلم أن كل واجب هو واجب مشروط بالقياس إلى الشرائط العامة وهي البلوغ والقدرة والعقل» (محمد رضا المظفر، **أصول الفقه**، قم، انتشارات اسماعيليان، لا تاريخ، ج1، ص89. طبعاً فإن المرحوم المظفر لم يشر إلا إلى البلوغ والقدرة والعقل ولم يذكر الاختيار. ولعله يجعل الاختيار ضمن عنوان القدرة.

(2) محمد مجاهد، **مفاتيح الأصول**، ص316، مؤسسة آل البيت (ع)، لا تاريخ؛ محمد حسين بن عبد الرحيم الحائري الأصفهاني، **الفصول الغروية**، دار إحياء العلوم الإسلاميّة، 1404هـ، ص79.

(3) يشير الفقهاء إلى أربعة مراحل للحكم الشرعي: مرحلة الاقتضاء، الإنشاء، الفعلية، والتنجيز. انظر: الآخوند الخراساني، **كفاية الأصول**، مؤسّسة آل البيت (ع)، 1409هـ، ص259؛ «ثم لا يذهب عليك أن التكليف ما لم يبلغ مرتبة البعث والزجر لم يصر فعلياً و...»؛ محمد حسين بن محمد حسن الغروي، **نهاية الدراية**، لا مكان، سيّد الشهداء (ع)، 1374 ش، ج2، ص37 وما بعد؛ الإمام الخميني، **أنوار الهداية**، مؤسّسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخمينيّ (قده)، 1415هـ، ج1، ص39.

وتوجد إلى جانب هذه الشروط العامّة شروط خاصّة ببعض التكاليف تدعى «الشروط الخاصة» (مثل شرط الاستطاعة في وجوب الحج، والطهارة من الحيض مثلاً في وجوب الصلاة).

ويعتقد أهل السنة أنّ الإسلام من الشروط العامّة للتكليف؛ بينما يرى الشيعة أنّ التكاليف الإلٰهيّة مشتركة بين المسلم وغير المسلم[1]، وأن الإسلام لا يعدّ من شروط التكليف.

يوجد مبنيان يتعلّقان بالشروط العامة، هما: المبنى المشهور الذي ينطلق من الاعتقاد بأنّ هذه الشروط الأربعة هي شروطُ فعليّةِ الحكم، وبدونها لا يتوجّه الحكم إلى المكلّف أصلاً. والمبنى الثاني هو الذي يتبنّاه بعض الفقهاء، ومنهم الإمام الخمينيّ (قده) الذي يرى أنّ هذه الشروط ليست شرطاً في أصل التكليف ولا شرطاً للفعليّة؛ وليست هذه الصفات التي تسمّى شروطاً، سوى عذرٍ عقليٍّ يعفي العبد من المؤاخذة الإلٰهيّة[2]. وبالتالي هي شرط في تنجّز التكليف؛ لذا لا يكون الإنسان الفاقد لهذه الشروط مكلّفاً أصلاً بناء على النظريّة الأولى، بينما يكون مكلّفاً على النظريّة الثانية ولكنّه معذور ومعفوٌّ من العقاب في حال عدم الامتثال.

---

(1) «... إن معقد الإجماع تساوي الكفار والمسلمين في التكليف بالفروع كالأصول، ومؤاخذتهم عليها بالشروط المقرّرة للتكليف...» (مرتضى الأنصاري، **فرائد الأصول**، دفتر انتشارات اسلامي، لا تاريخ، ج 2، بحث البراءة، ص514).

(2) «وإن شئت قلت إن ما هو الموضوع في دائرة التشريع هو عنوان المؤمنين، أو الناس؛ فلو قال يا أيها الناس اجتنبوا الخمر، أو يجب عليكم الفعل الكذائي فليس الموضوع إلا الناس، العاجز منهم والقادر، والجاهل والعالم، ولأجل ذلك يكون الحكم فعلياً في حق الجميع، غير أن العجز والجهل عذرٌ عقلي عن تنجز التكليف...» (الإمام الخميني، **تهذيب الأصول**، انتشارات اسماعيليان، 1382هـ، ج2، بحث البراءة، ص339).

النقطة الأخرى التي تختلف وجهات النظر فيها، هي هل أنّ العلم أيضاً من الشروط العامّة والأوّلية للتكليف أم لا؟

يعتقد الأشاعرة أنّ العلم من الشروط العامّة للتكليف، ومن لا يكون عالماً فليس بمكلفٍ؛ أمّا الإماميّة جميعاً، فإنّهم لا يعدّون العلمَ من الشروط العامّة والأوليّة للتكليف؛ بل من وجهة نظرهم يشترك العالم والجاهل في الأحكام الواقعيّة، وهذا ما يعبّر عنه بقاعدة اشتراك الجاهل والعالم في الأحكام[1]. وليس للعلم والجهل أيّ دورٍ إلا في مرحلة التنجّز. بناءً على ذلك، العلم بالتكليف يوجب تنجز التكليف فقط، ومخالفة التكليف توجب العقاب. وبالتالي فلو خالف الإنسان الجاهل التكليفَ ولم يؤدِّه، فإنّه يعاقَب لو كان جهله بالتكليف ناتجاً عن تقصيره في تحصيل العلم، ولا يعفى من العقاب إلا إذا كان جهله مستنداً إلى قصوره وليس إلى تقصيره[2].

2 ـ 2 ـ 1 ـ العقل

أشرنا إلى أنّ التكاليف الشرعيّة منوطة بشروط عامّةٍ، ومن هذه الشروط العقل والقوة المدركة. والعقل في اللغة هو الإمساك[3]

---

(1) المظفر، **أصول الفقه**، مصدر سابق، ج2، ص32 (اشتراك الأحكام بين العالم والجاهل).

(2) ينقسم الأصوليون من الإمامية حول هذا الموضوع إلى مجموعتين: بعضهم يعتبر أن العلم هو العلة التامة لتنجز التكليف (انظر: **فرائد الأصول**، مصدر سابق، ج2، ص443)؛ وبعضهم الآخر يعتبر أن العلم هو مقتضى أو شرط التنجز (انظر: حبيب الله الرشتي، **بدائع الأفكار**، مؤسّسة آل البيت (ع)، 1313هـ، ص305).

(3) وعقل الدواء بطنه يعقله ويعقُلُه عقلاً: أمسكه، (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج11، ص460). وأصل العقل: الإمساك والاستمساك، كعقل البعير بالعقال وعقل الدواء البطن، وعقلت المرأة شعرها، وعقل لسانه: كفّه، (الراغب الأصفهاني، **المفردات في غريب القرآن**، تحقيق: صفوان عدنان داود، بيروت: دار العلم الدار الشامية، ط 1، 1412هـ، مادة عقل، ص579).

والربط[1]. واستعمِلت كلمة «عقل» في معنى الإدراك والفهم[2]، **وهو** قوةٌ لقبول العلم[3]. العاقل هو من يحبس نفسه ويمنعها عن الهوى[4]. وفي اصطلاح الفقهاء، العقل هو قوّة يمكن بواسطتها التفكير والاستدلال (تركيب التصورات والتصديقات)، وتميّز الحسن والقبح، والخير والشر، والحق والباطل[5].

2 ـ 2 ـ 2 ـ القدرة والاختيار

القدرة في اللغة «القدرة إذا وُصف بها الإنسان فاسم لهيئةٍ له بها يتمكّن من فعل شيءٍ ما»[6] وضدها العجز. وهي في الاصطلاح أيضاً «الصفة التي يتمكّن الحيّ [بها] من الفعل وتركه، بالإرادة»[7]. ولا

---

(1) عقلت البعير عقلاً شددت يده بالعقال أي الرباط. (**كتاب العين**، مصدر سابق، ج1، ص160).

(2) عقلتُ الشيء عقلاً من باب ضرب أيضاً تدبرتُه. (**المصباح المنير**، مصدر سابق، ص424).

(3) العقل يقال للقوة المتهيئة لقبول العلم، (**المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص579).

(4) قيل: العاقل الذي يحبس نفسه ويردّها عن هواها، أُخذ من قولهم قد اعتُقل لسانُه إذا حُبس ومُنع الكلام. (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج11، ص459).

(5) علي المشكيني، **مصطلحات الفقه**، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع)2/ 1)، ص379؛ سعدي أبو حبيب، **القاموس الفقهي لغةً واصطلاحاً**، لا تاريخ، لا مكان، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع)) ص260؛ محمود عبد الرحمن، **معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية**، لا تاريخ، لا مكان، (نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه أهل البيت (ع))، ج2، ص522 ـ 525.

(6) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ج1، ص657، مادّة: «قدر».

(7) الجرجاني، **كتاب التعريفات**، طهران: ناصر خسرو، ط 4، 1370 ش، ص74؛ يعتقد الملّا صدرا بأنّ القدرة في الإنسان عبارة عن حالةٍ نفسانيه

تنسب هذه الكلمة إلا إلى الموجودات العاقلة (كقدرة المعلّم، وقدرة الإرادة)[1].

وأمّا الاختيار في اللغة فهو بمعنى الانتخاب والاصطفاء وأخذ ما يراه الإنسان خيراً[2]؛ أمّا في المصطلح فأحياناً تستعمل كلمة اختيار في المعنى العام أي يقصد بالاختيار قيام فاعلٍ ذي شعورٍ بعملٍ بناءً لإرادته وبدون جبرٍ قاهرٍ[3]. وهذا هو المعنى المقابل للجبر والإكراه، وعلى حدّ تعبير الراغب الأصفهاني، الاختيار هو: «فعل يفعله الإنسان لا على سبيل الإكراه»[4]. وبناءً عليه فإنّ السلوك الاختياري هو السلوك الذي يصدر عن صاحبه دون إعمال أيّ ضغطٍ وإكراهٍ من قِبل الآخرين عليه، وأحياناً تستعمَل كلمة «اختيار» في معنى الإقدام على العمل دون أن يكون ذلك نتيجةً لوجود تقييد في الإمكانات أو تضييقٍ ما؛ وذلك مقابل العمل الاضطراري[5] الذي

= مصححة للفعل وتركه. (جعفر سجادي، **فرهنگ اصطلاحات فلسفى ملّا صدرا**، طهران: وزارت فرهنگ وارشاد اسلامى، 1379ش، ص386).

(1) بخلاف القوة التي تُنسب أيضاً إلى الموجود غير العاقل كالقوة الطبيعية والقوة العقليّة. (**المعجم الفلسفي**، مصدر سابق، ج2، ص188).

(2) والاختيار هو الاصطفاء، (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج4، ص266). إن الاختيار أخذ ما يراه خيراً، (**المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص303).

(3) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص91.

(4) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص303.

(5) الاضطرار بمعنى المرغمة والأوضاع والأحوال الصعبة التي يكون تحمّلها عادةً صعباً وشاقاً أو غير قابلة للتحمّل، بحيث إنه في مثل هذه الحالة يصبح الشخص مجبوراً على إجراء عملٍ ما بخلاف ميله الباطني ونيته ورضاه الخاص. هذا المصطلح شائعٌ في الفقه والأصول. (محمد حيدر، **المعجم الأصولي**، الناشر: محمد صنقور، ط 1، 1421هـ، ص217).

يُقدَمُ عليه نتيجة وجود تقييد كهذا[1]. الجدير ذكره **هو أنّ المعنى** المراد في الفقه هو ذلك المعنى العام ويُعتبر من الشروط **العامّة للتكليف**.

والمشهور بين الفقهاء أنّ العقل والقدرة والاختيار من الشروط العامّة للتكليف؛ وذلك أنّ امتثال «المأمور به»، يشترط فيه بالحدّ الأدنى توفّر أمرين: أحدهما العلم بالتكليف[2]، وثانيهما أن يكون المكلَّف قادراً على امتثال المأمور به وإتيانه، وما لم يتوفّر هذا الأمران يكون التكليف تكليفاً بما لا يطاق.

ويبدو أنّ هذا القول المشهور، ترد عليه بعض الملاحظات؛ وذلك أنّ «القدرة» و«الاستطاعة على القيام بالعمل» على نوعين: الأوّل هو القدرة والاستطاعة العقليّة، وهي الاستطاعة المبنيّة على معيار عقليّ ودقّة فلسفيّة، إذ يقال إنّ الفعل الفلانيّ غير مقدور عقلاً للمكلّف، كعدم قدرة الإنسان على الطيران مثلاً، أو عدم قدرته على السفر إلى القمر من دون توفّر الوسائل المساعدة على ذلك. والنوع الثاني هو القدرة العرفيّة، وذلك في الموارد التي يكون إتيان التكليف فيها ممكناً عقلاً ولكنّ العرف يرى عدم انطباق مفهوم القدرة على مثل هذه الحالات.

يحكم العقل بأنّ المولى لا ينبغي أن يكلِّف العبد بما هو خارج عن حدود قدرته العقليّة أي ما هو عاجز عن القيام به، وهذا ما يعبّر

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص91.

(2) وعلى الرغم من أنّ العلم ليس شرطاً في التكليف والأحكام مشتركة بين الجاهل والعالم، كما هو المعروف بين الإماميّة، إلا أنّ امتثال التكليف والقيام به يتوقّف على معرفته.

عنه بقبح التكليف بما لا يُطاق. وأمّا التكليف بالأمور التي هي غير مقدورة عرفاً أي يقترن امتثالها بالعسر والمشقّة التي لا تحتمل عادةً، فالعقل لا يرى امتناع التكليف بها، وإن كان الشارع قد أعفى المكلّفين من أمثال بعض هذه التكاليف من باب الامتنان والرفق بهم، وذلك في الحالات التي يصل الأمر فيها إلى الحرج الشديد الذي لا يحتمل عادةً. ولو كانت القدرة العرفيّة شرطاً لوجب رفع جميع التكاليف الشاقّة عن عاتق العباد، والحال أنّ الواقع ليس كذلك؛ فإنّنا نرى أنّ عدداً من التكاليف الشرعيّة شاقّة مثل الصوم في الصيف شديد الحرارة، والجهاد وشبههما. والحاصل أنّ الاختيار[1] (الذي هو القدرة العقليّة على القيام بالفعل) من الشروط العامّة للتكليف، وأمّا القدرة العرفيّة فليست شرطاً.

الاختيار الفلسفيّ والاختيار الفقهي:

تقدّم أنّ مفهوم الاختيار في الفقه ينطبق على ما يشمل الإكراه والإجبار والاضطرار، ولا تخلو المقارنة بين الفلسفة والفقه في مقاربتهما لهذا المفهوم من فائدة.

السلوك الاختياري في الفلسفة هو الفعل الذي يصدر عن فاعلٍ ذي شعور بناءً لإرادته وبدون أيّ إجبارٍ[2]؛ وذلك مقابل الفعل

---

(1) وتجدر الإشارة إلى أنّ الفعل لا يعدّ اختيارياً إلا إذا صدر عن وعيٍ من المكلّف وعن قدرةٍ عليه (سواء أكانت هذه القدرة قدرة بالواسطة أم من دون واسطة). وبعبارة أوضح: العلم والقدرة من مقدّمات الفعل الاختياريّ. وما لم يلتفت الفاعل إلى الفعل ويكون قادراً عليه فإنّه لا يمكنه الإتيان به، ولو تحقّق الفعل في مثل هذه الحالة فإنّه لا ينسب إليه.

(2) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص91.

الإجباري أو الجبري[1]، والفعل الإكراهيّ[2] والفعل الاضطراري[3].

وبناءً عليه، يتضح أنّ السلوك الاختياري في الاصطلاح الفلسفيّ هو المعنى المقابل للسلوك بالإكراه، وبالإجبار وبالاضطرار، وهذه الأنواع الثلاثة ليس لها محلّ في دائرة الأفعال الاختياريّة.

هذا ولكنّ العلّامة الطباطبائي، وعلى خلاف المشهور بين الفلاسفة، لم يُخرِج من دائرة الأفعال المقدور عليها سوى الفعل الجبريّ الذي يكون فاعله مسلوب الإرادة والاختيار[4]. وبالتالي فهو يرى أنّ القدرة والإرادة متوفّرتان حتّى في الأفعال التي يكره عليها الإنسان أو يضطرّ إليها[5]. توضيح ذلك أنّ الفاعل في حالة الفعل الجبريّ، يكون في الواقع «محلاً للفعل»، وصدقُ عنوان الفاعل عليه أمر مشكوك فيه، كما لو قيّد شخص وفتِح فمه وأجبر على شرب الماء. وأمّا في حالة الإكراه فالأمر مختلِفٌ فلو أكره شخص على الشرب تحت طائلة التهديد بالقتل، فإنّه لو أقدم على الفعل يكون قادراً ومريداً وليس مسلوب الإرادة تجاهه؛ لأنّه يتمكّن في مثل هذه

---

(1) وهو الفعل الذي يصدر نتيجة جبرٍ خارجيّ ومن دون أيّ إرادة أو رغبةٍ من الفاعل، (**آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص94).

(2) الذي يصدر عن الفاعل تحت ضغط التهديد؛ ولا يكون الفاعل فيه مسلوب الإرادة بالكامل بل يقدم عليه لأنّه يراه أسهل من الخيار الآخر.

(3) وهو الفعل الذي يقدم عليه الفاعل تحت تأثير الظروف الطارئة التي تدعوه إلى مثله، ويقوم به من دون ميلٍ ورغبة ولكن من دون إكراهٍ خارجيّ أيضاً، (انظر: **المعجم الأصولي**، مصدر سابق، ص217).

(4) لمزيد من التوضيح حول الفرق بين الإرادة والاختيار، انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، درس38، ص 85.

(5) محمد حسين الطباطبائي، **نهاية الحكمة**، انتشارات اسلامي وابسته به جامعه اى مدرسين، ط 18، 1424هـ، ص224.

الحالة من ترك الشرب وترجيح الموت عليه، فعندما يُقدِمُ يكون قد أقدم بإرادته ترجيحاً للشرب الذي لا يحبّه ولا يرغب فيه على القتل. والأمر نفسه يقال عن الاضطرار.

وفي اصطلاح الفقهاء الفعل غير المقدور عليه، هو الفعل الذي يصدر عن الفاعل دون أيّ إرادة منه، أو لا يصدر عنه لأنّه عاجز عقلاً عن فعله. ومثال ذلك السفر إلى القمر دون وسيلة مساعدةٍ عليه، هو فعل خارج عن القدرة والاختيار، وأمّا الأفعال الاضطراريّة والإكراهيّة فهي داخلة في دائرة القدرة. وبعبارة أخرى كلّ فعل يمكن القيام به ويمكن تركه هو فعل مقدور عليه. وبعبارة أخرى: كلّما كان الشخص قادراً على الإقدام على فعلٍ أو الامتناع عنه، فهو قادر عليه ومريد له. وعلى هذا يكون التنفّس وخفقان القلب أفعالاً اختياريّة ومقدوراً عليها؛ وبالتالي تتعلّق بها الأحكام الشرعيّة، لقدرة الفاعل على الانتحار بالتوقّف عن التنفّس والاختناق.

الاختيار مفهوم مشكّك:

يتضح ممّا تقدّم أنّ الاختيار بوصفه أحد الشروط العامّة للتكليف، مفهومٌ مشكّك، ذو مراتب متعدّدة. سواء أكان هذا الفعل مراداً ومطلوباً للفاعل مع الميل إليه والرغبة فيه، أم كان مراداً لأنّه أهون الشرّين كما في التهديد بالقتل إن لم يفعل، أو كان مضطراً إليه تحت وطأة بعض الظروف الطارئة على الفاعل والتي تدعوه إلى القيام ببعض الأفعال التي لا يقوم بها لو خلّي ونفسه[1].

(1) يجدر الالتفات إلى أنّ بعض الأفعال قد لا تكون مقدورة في الحال ولكنّها تدخل في دائرة القدرة في المستقبل. فربّ فعلٍ قد لا يكون مقدوراً بحسب المواصفات الفعليّة لتكوين الإنسان، ولو فرِض أنّ الهندسة الجينيّة استطاعت=

اختياريّة المقدّمات:

وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض الأفعال قد لا تكون مقدوراً عليها بالفعل؛ ولكنّها تصبح كذلك إذا توفّرت مقدّماتها التي هي مقدّمات اختياريّة، ومثل هذه الأفعال تدخل في دائرة القدرة والاختيار تبعاً للقدرة على مقدّماتها، ولا ينفي عنها صفة الاختيار كونها بعد تحقّق مقدّماتها ضروريّة التحقّق والصدور، وهذا ما يعبّر عنه علماء الأصول بقولهم: «الامتناع بالاختيار لا ينافي الاختيار». ومثال ذلك من يلقي نفسه من مكان مرتفع فإنّه بعد إلقاء نفسه لا يقدر على منع تحقّق الاصطدام بالأرض؛ ولكنّه حيث كان قادراً على عدم إلقاء نفسه من أوّل الأمر، يعدّ اصطدامه بالأرض وموته فعلاً اختيارياً.

وعلى هذا الأساس تدخل كثير من الأفعال في دائرة موضوع الفقه، لدخولها تحت الاختيار من خلال القدرة على مقدّماتها. (وهذا بناءً على النظريّة التي تحصر موضوع الفقه بالأفعال الاختياريّة، وأما بناءً على النظريّة الأخرى التي لا تشترط الاختيار في موضوع الفقه فإنّنا لا نحتاج إلى هذا التحليل لإدخال بعض الأفعال والأشياء إلى دائرة الفقه). رغم عدم إمكان إنكار أنّ عدداً كبيراً من الأفعال يبقى خارج دائرة القدرة والاختيار لعدم القدرة على المقدّمات وخروجها عن دائرة الاختيار[1].

= إدخال بعض التعديلات على طبيعة التكوين البشريّ، فإنّ بعض الأفعال التي قد يصبح الإنسان قادراً عليها نتيجة هذا التغيير، لا تدخل في دائرة الفقه الآن، ولو دخلت يكون البحث فيها بحثاً افتراضياً.

(1) وحصر موضوع الفقه بالأفعال الاختياريّة يرد عليه أنّ بعض الأفعال التي لا تصنَّف ضمن هذه الدائرة ورد لها حكم في الفقه. مثلاً: لو أنّ شخصاً كسر شيئاً وهو نائم، فإنّ عليه ضمانه، مع أنّ هذا الفعل ليس اختياريّاً، والسؤال هو كيف دخل هذا الفعل في دائرة الفقه؟ وفي الجواب عن هذا السؤال يقال: إنّ الفعل-

2 ـ 2 ـ 3 ـ البلوغ

البلوغ من الشروط الشرعيّة العامّة للتكليف[1]؛ وذلك لأنّ الشارع بنى تكاليفه للعباد على تحقّق هذا الشرط. ويعرف البلوغ بالاحتلام[2]، وإنبات الشعر على العانة[3]، وبالسنّ[4].

والرأي المشهور عند الشيعة هو أنّ بلوغ الصبيّ في الخامسة عشرة من عمره وبلوغ البنت عند التسع سنوات[5]. وبناءً على اشتراط

= غير الاختياريّ لا يحمل عليه أيّ حكم من الأحكام التكليفيّة الخمسة، وذلك بمقتضى حديث رفع القلم، وقاعدة اشتراط العقل في التكليف؛ ولكن لا مانع من توجّه التكليف إليه بعد توفّر شروط التكليف والاختيار فيه، كما في حالة يقظة النائم بحسب المثال، أو يمكن أن يتوجّه التكليف في مثل هذه الحالات إلى شخص آخر. ولتأكيد الفكرة نشير إلى أنّ الأحكام المرتبطة بالصغير والمجنون والعاجز، هي أحكام موجّهة إلى الوليّ وليس إلى الطفل أو المجنون. وعليه فإنّ من يكسر شيئاً وهو نائم لا يطالب بشيء ولا يعاقب لعدم توفّر شروط التكليف والعقاب، وأمّا بعد استيقاظه فلا مانع من تكليفه بضمان ما كسره حال نومه. وعليه يتعلّق التكليف بالعاقل والقادر وليس بالنائم في المثال.

(1) في دليل «**رفع القلم عن ثلاثة: عن الصبي حتى يبلغ، وعن النائم حتى يستيقظ، وعن المجنون حتى يفيق....**» (محمد المجاهد، **مفاتيح الأصول**، لا مكان، مؤسّسة آل البيت «ع»، لا تاريخ، ص318).

(2) «**فإذا بلغوا الحلم كُتبت عليهم السيئات**». (محمد بن يعقوب الكليني، **الكافي**، طهران: دار الكتب الإسلاميّة، 1365ش، ج 1، ص3، ح8).

(3) «**لا يخرج من اليتم حتى يبلغ خمس عشرة سنة، أو يحتلم، أو يُشعِر، أو ينبت**». (المصدر نفسه، ج 7، ص 197، ح1).

(4) وتجدر الإشارة إلى أنّ القرآن لم يشر إلا إلى الاحتلام من بين علامات البلوغ؛ ولكنّ ذلك لا ينفي وجود مؤشّرات أخرى تدلّ عليه تستفاد من السنّة أو من غيرها. (انظر: جعفرالسبحاني، **رسالة البلوغ**، برنامج إلكتروني يحتوي على آثار آية الله سبحاني، ص 16).

(5) «يراعى في حد البلوغ في الذكور، بالسن خمس عشرة سنة... وفي الإناث تسع=

التكليف بالبلوغ، فلا تكليف قبل هذه المرحلة العمريّة، **ومن هنا** فعندما يذكر الفقهاء غير البالغين، يذكرونهم لبيان تكليف أوليائهم[1].

يُطرح هنا سؤالٌ مهمٌ، وهو هل أنّ البلوغ شرطٌ في جميع التكاليف إلزاميّةً كانت أم غير إلزامية، أم أنّه شرط في التكاليف الإلزامية فقط؟ وبعبارةٍ أوضح: إنّ الفقهاء يتّفقون على عدم ترتّب العقاب على مخالفة غير البالغ للأحكام الشرعيّة[2]، ولكنّهم في الوقت عينه يحكمون بصحّة الأعمال العباديّة لو قام بها وأدّاها؛ فهل يتوجّه إليه الحكم الشرعيّ باستحبابها؟ وهل تصحّ منه؟ وبالتالي فهل يجوز استئجاره على بعض العبادات أو هل يجوز ترتيب آثار الصحّة على عبادته، كما في حالة الائتمام به في الصلاة؟

في الإجابة عن ذلك علينا التذكير بأنّ العقل لا يمنع من توجيه الخطاب إلى الطفل المميّز، وحديث الرفع يدلّ على ارتفاع العقوبة وقلم المؤاخذة عن الصبيّ حتى يبلغ، فلا مانع من توجّه التكليف بالاستحباب والكراهة[3].

= سنين». (الشيخ الطوسي، **الخلاف**، قم: دفتر انتشارات اسلامى وابسته به جامعه ى مدرسين حوزه علمية قم، 1407 هـ، ط 1، ج2، كتاب الحجر، ص283، المسألة 2).

(1) «لا يقال الصبي يجب عليه الزكاة والضمان وهو نوع تكليف ويؤمر المسمَّون بالصلاة؛ لأنّا نقول الزكاة والضمان لم يتعلقا بفعل الصبي، بل بما له، أو بولي المكلف بالإخراج عنه، أو بذمته؛ فإنه أهل الذمة من حيث الإنسانيّة المتهيئ بها لفهم الخطاب عند البلوغ بخلاف البهيمة»، (**مفاتيح الأصول**، مصدر سابق، ص318).

(2) يوسف البحراني، **الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة**، تصحيح: **محمد** تقي الإيرواني وعبد الرزاق المقرم، قم: مؤسّسة النشر الإسلامي التابعة **لجماعة** المدرسين، ط 1، 1405هـ، ج13، ص54.

(3) «فإن العقل لا يأبى توجه الخطاب إلى الصبي المميز، والشرع **إنما اقتضى توقف**ـ

وما ورد في الروايات يؤيّد هذا المعنى[1].

وبناء على أنّ المميّز يمكن أن يخاطب بالأحكام التي لا تتضمّن الإلزام، ينبغي توسعة دائرة موضوع الفقه ليشمل أفعال الصبيّ، وبالتالي يكون قيد «التكليف» المأخوذ في تعريف الفقه أو موضوعه، عاماً للتكاليف الإلزاميّة وغيرها.

2 ـ 2 ـ 4 ـ أنواع المكلف (الشخصية الحقيقية والحقوقيّة)

علمنا أنّ موضوع الفقه هو سلوك المكلّفين، وجُعِلت الأشياء والأعيان أيضاً موضوعاً للأحكام الوضعيّة؛ ولكن يمكن أن يتحقّق للناس في حياتهم الاجتماعيّة شخصيّة أخرى تسمّى بالشخصيّة الحقوقيّة أو الاعتباريّة أو القانونيّة. ويعترف علم القانون، بالشخصيّة الحقوقيّة ويرتّب عليها آثاراً ويوجّه إليها أحكاماً. فهل تدخل مثل هذه الشخصيّةً ضمن دائرة موضوع الفقه وهل يمكن عدّها من المكلَّفين؟ للإجابة عن هذا السؤال، أولاً علينا تعريف الشخصيّة الحقوقيّة، ومن

= التكليف بالواجب والمحرم على البلوغ لحديث الرفع ونحوه. أما التكليف بالمندوب وما في معناه فلا مانع عقلاً ولا شرعاً»، (**مفاتيح الأصول**، مصدر سابق، ص318). بخصوص أنه هل عبادة الصبي تعتبر شرعية وتستحق الثواب أم أنها تمرينية، الشيخ الطوسي وعدةٌ آخرون مثل صاحب **الشرائع**، أفتوا بشرعيتها، بسبب إطلاق الأمر وأنه الأمر بـ «الأمر بالشيء» أمرٌ بهذا الشيء نفسه. في المقابل، يقوي العلّامة في **المختلف** الرأي القائل بأنه تمريني مستدلاً بأن البلوغ شرط التكليف وبانتفاء الشرط، ينتفي أيضاً المشروط. (محمد بن علي الموسوي، **مدارك الأحكام في شرح عبادات شرائع الإسلام**، بيروت: مؤسّسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، 1411هـ، ط 1، ج6، ص42).

(1) «خبر طلحة بن زيد عن أبي عبد الله (ع) قال: **إن أولاد المسلمين موسومون عند الله شافع ومشفع؛ فإذا بلغوا اثني عشر كانت لهم الحسنات؛ فإذا بلغوا الحلم كتبت عليهم السيئات**»، (**الكافي**، مصدر سابق، ج1، ص3، ح8).

ثم نتعرّض للجواب عن سؤال: هل للشخصيّة الحقوقيّة **في الفقه** حقوق وتكاليف كما لها ذلك في القانون؟

2 ـ 2 ـ 4 ـ 1 ـ تعريف الشخصية الحقوقية

الشخصيّة الحقوقية من المفاهيم الاعتبارية التي ظهرت بناءً لاحتياجاتٍ وضروراتٍ خاصة. على سبيل المثال، اقتضى ظهور العائلة ضرورة أن يكون لها حقوق وتكاليف، ومع تطوّر المجتمعات البشريّة، وتأسيس الدولة وتطوّر العلاقات الاجتماعيّة والاقتصاديّة وتعقّدها، ظهرت موضوعاتٌ أخرى على مختلف الصعد القانونية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعيّة، والثقافيّة، ووجب أن تحظى بحقوقٍ وتكاليف خاصّة. وهكذا ظهر إلى جانب الأشخاص الحقيقيِّين، أي البشر العاديِّين، عناوين أخرى ذوي حقّ وتكليف.

إنّ الشخصيّات الحقوقيّة التي تظهر إلى الوجود بموجب القانون، إمّا أن تكون من الشخصيّات التي لها حقوقها وواجباتها في القانون، ويكون الانتساب إليها طوعيّاً واختياريّاً، كالشركات والمؤسّسات الخاصّة. وإما أن تكون من الشخصيّات التي لا يخضع الانتساب إليها للإرادة والاختيار، كما في حالة الدولة التي لها حقوقها على مواطنيها دون أن يكون انتماؤهم إليها بالضرورة أمراً اختيارياً[1].

وتولَد الشخصيّة الحقوقية عندما يجتمع عدد من الأفراد يملكون موارد مشتركة أو أنشطة كذلك، أو يخصّصون جزءاً من أموالهم لاستثمارها في أهدافٍ خاصة، ويعترف القانون بحقّهم وواجباتهم

---

(1) انظر: محمد جواد صفار، **شخصيت حقوقى**، طهران، نشر دانا، 1373، ص 76 وما بعد.

ويتعامل معهم كشخصيّة مستقلّة مثل: الدولة، البلديّة، الجامعة[1]، بشكلٍ تستطيع فيه «هذه المؤسّسات المذكورة أن تحظى بما يقرّه القانون من حقوق وواجبات للأشخاص الحقيقيّين؛ ولا يستثنى من ذلك إلا الحقوق والواجبات المرتبطة بطبيعة الإنسان، كالأبوّة والبنوّة وما شابه[2]». بناءً عليه، فإنّ للشخصيّة الحقوقية ماهيّةً غير إنسانية وغير فرديّة (الأشياء أو مجموعاتٍ من الأفراد)[3]. ولعلّه يمكن القول في تعريفٍ موجزٍ ومفيد: الشخصيّة الحقوقيّة هي الموضوعات غير الإنسانيّة التي تحظى بحقوقٍ وتكاليف.

مسؤولية الشخصيّة الحقوقيّة

يعيّن القانون للشخصيّات الحقوقيّة تكاليف ومسؤوليّات. فعندما تسبِّب الشخصيّة الحقوقيّة ضرراً لغيرها من الشخصيّات الحقيقيّة أو الحقوقيّة، تتحمّل هذه الشخصيّة مسؤوليّة الضرر الذي ألحقته بالآخر وتترتّب عليها مسؤوليّة مدنيّة تجاهه، وليس في هذا الأمر أي خلافٍ بين أهل القانون[4]. طبعاً، في ما يخصّ المسؤوليّة الجزائيّة

---

(1) مجموعةٌ من الأشخاص أو منفعةٌ من المنافع العامة التي جعلتها القوانين المتداولة بحكم الشخص الطبيعي وموضوعاً للحقوق والتكاليف (محمد جعفر لنگرودى، **مقدمة في علم القانون**، طهران، گنج دانش، 1376، ص123).

(2) «يستطيع الشخص الحقوقي أن يحظى بكافة الحقوق والتكاليف التي يقرّها القانون للأفراد، إلا تلك الحقوق والوظائف التي يتمتع بها الإنسان بالطبيعة مثل حقوق ووظائف الأبوة والبنوة وأمثال ذلك»، (قانون التجارة الإيراني، المادة 588).

(3) امتلاك الصلاحية لكسب الحقوق والتكاليف بواسطة مواضيع غير إنسانية. لمطالعة تعريف مفهوم الشخصيّة الحقوقية بشكلٍ مفصل، انظر: **شخصيت حقوقى**، مصدر سابق، ص70 ـ 83.

(4) انظر: محمد علي الأردبيلي، **حقوق جزاى عمومى**، طهران: ميزان، ط 4، 1381، ج2، ص21؛ **شخصيت حقوقى**، مصدر سابق، ص86 ـ 87.

للأشخاص الحقوقيين والعقوبات المستحقّة عليهم، يوجد **اختلافٌ في** الآراء في القانون الجزائي بين دول العالم. ففي قوانين **العقوبات في** كوبا، [مثلاً] تطبّق العقوبات على الأشخاص الحقوقيّين كما **تطبّق** على الأشخاص الحقيقيّين؛ ولكن بالطريقة المناسبة لطبيعة هذه الشخصيّة، ويكون الحكم بحلّ هذه الشخصيّة هو الحكم المعادل لعقوبة الإعدام في حالة الشخص الحقيقيّ[1]. أمّا في دولٍ أخرى (كفرنسا) فإنّ قوانينها تمنع من تنفيذ العقوبات الماليّة بحقّ الشخصيّات الحقوقيّة[2]. هذا الاختلاف في الاجتهاد القانونيّ نراه أيضاً في القانون الجزائيّ الإيرانيّ. ويختلف فقهاء القانون في إيران، في المسؤوليّة الجزائيّة في حالة الشخصيّة الحقوقيّة[3].

---

(1) انظر: **شخصيت حقوقى**، مصدر سابق، ص502. الهامش الأول.

(2) گارو، **مطالعات نظرى وعملى در حقوق جزا**، ترجمة ضياء الدين نقابت، طهران، لا ناشر، لا تاريخ، ج 3، ص 460.

(3) يدّعي أنصار نظريّة عدم تحمل المسؤولية أنّ المسؤولية تحتاج إلى عنصر أساس وهو القصد الجرميّ، ومن الواضح أنّ وجود هذا العنصر متوقّف على الإرادة المباشرة والاختيار، ومثل هاتين الخصوصيّتين لا توجدان في الشخصيّة الحقوقيّة. وبالتالي تنحصر المسؤوليّة الجزائيّة بالشخصيّة الحقيقيّة. (انظر: **حقوق جزاى عمومى**، مصدر سابق، ج2، ص22)، في المقابل، يستند أنصار النظريّة الثانية إلى أنّ الشخصيّة الحقوقيّة توصف بالاختيار والإرادة من خلال إرادة مجموعة الأفراد الذين يشكّلونها وبالتالي ينبغي أن تتعلّق المسؤوليّة الجزائية بهم بما هم مجتمعون. (**شخصيت حقوقى**، مصدر سابق، ص 504)، مع الإشارة إلى أنّ من مبرّرات إعفاء الشخصيّة الحقوقيّة من المسؤوليّة الجزائيّة أنّ أكثر العقوبات المنصوص عليها في القانون هي عقوبات لا تعقل إلا في حقّ الأشخاص الحقيقيّين، كالإعدام والحبس..... (المصدر نفسه، ص503)، **ويَردُ** على ذلك بأنّ من الممكن إنزال عقوبات رديفة كالحل بدل الإعدام، **وهكذا**.... (**حقوق جزاى عمومى**، مصدر سابق، ص22).

2 ـ 2 ـ 4 ـ 2 ـ مشروعيّة الشخصيّة الحقوقية في الفقه

بصرف النظر عن وجهات النظر المذكورة في علم القانون، هل يمكن الحديث عن مشروعيّة الشخصيّة الحقوقية في الفقه؟ وهل يدخل الأشخاص الحقوقيون أيضاً ضمن دائرة خطاب الشارع المقدّس وأحكام الفقه؟ وهل تصدق عناوين «البائع»، «المشتري»، «الواهب»، «الدائن»، «المدين»، «المسؤول»... على هذا النوع من الشخصيّة؟ وبعبارةٍ أخرى: قد يتوجّه الخطاب الشرعيّ في بعض الحالات إلى المؤسّسات والمجموعات، فهل هذا الخطاب متوجّهٌ إلى الأفراد والأعضاء أم إلى الشخص الحقوقيّ والمؤسّسة؟ وهل تتحمل المؤسّسة أم المجموعة مسؤولية التكليف على نحوٍ مستقلّ، غير التكليف الملقى على عاتق الأشخاص الحقيقيّين الأعضاء في هذه المؤسّسات أو المجموعات؟ إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة، تلعب دوراً مهماً في تعيين حدود علم الفقه وأيضاً حدود المجالات والآفاق المطروحة أمام هذه الدراسة التي نحن بصددها.

والسؤال الأساس هو: هل الحقّ والتكليف الشرعيّ، موجّهٌ إلى الشخصيّات الحقوقيّة أيضاً؟

في معرض الإجابة عن هذا السؤال، يمكن الحديث عن ثلاث فرضيّات:

1 ـ إنّ كل الأحكام المقرّة للشخصيّات الحقيقيّة، تنطبق على الشخصيّات الحقوقيّة أيضاً

2 ـ إنّ ماهيّة الشخصيّة الحقوقيّة تختلف عن ماهيّة الشخصيّة الحقيقيّة، وهي بالأساس ليست مورداً لخطاب الشارع المقدّس، وليس عليها أيّ تكليف، وليس لها أيّ حقّ. بناءً على ذلك، تتحرّر الشخصيّة الحقوقيّة من الأحكام الدينيّة،

وبالتالي عندما يحرّم الشارع الربا فإنّه يحرّمه **على الشخصيّة الحقيقيّة فقط**، وأما الدولة والمؤسّسات فإنّها **تستطيع التعامل بالربا**.

3 ـ يختلف نوع الحكم والحقّ والتكليف، بحسب نوع الشخصيّة الحقوقيّة.

وقبل إصدار أيّ حكم، يحسن بنا التوقّف مليّا لبحث ماهيّة الشخصيّة الحقوقيّة، لما لمعرفة الموضوع من أثر في إطلاق الأحكام الصائبة، وإلحاق الشخصيّة الحقوقية بالشخصيّة الحقيقيّة، أو التمييز بينهما واختيار طريق ثالث وسط.

يرى بعض فقهاء القانون، أنّ الشخصيّة الواقعية هي فقط الشخصيّة الإنسانية، واستعمال كلمة شخص في غير ذلك مجاز (نظرية المجاز). وفي المقابل، توجد وجهة نظر تقول إنّ للشخصيّة الحقوقية وجوداً واقعياً (النظرية الواقعية). بينما يعتقد آخرون، أنّ الأشخاص الحقوقيّين أصحاب الفعاليات والأنشطة في مجتمعٍ ما، يصبحون ذوي شخصيّة، فقط، لأنّ الدولة أو القانون يعطيهم هذه الشخصيّة (نظريّة الامتيازات). وترى مجموعة من فقهاء القانون أنّ أموال الشخصيّة الحقيقيّة هي ملك للأشخاص الحقيقيّين الذين يشكّلونها (الأعضاء والمساهمون)، في حين يأخذ عددٌ من خبراء القانون بعين الاعتبار الملكيّة الاعتباريّة للأشخاص الحقوقيين(1).

وإنّ مثل هذه القضايا تبحث في فلسفة القانون، ويعود جذور هذا الاختلاف إلى مقاربتين أساسيّتين، هما أصالة الفرد وأصالة المجتمع.

(1) **شخصيت حقوقى**، مصدر سابق، ص 98 ـ 129؛ وانظر: **حقوق جزاى عمومى**، مصدر سابق، ج2، ص 114.

ورغم أنّ العلماء والمفكّرين المسلمين، قد التفتوا أخيراً إلى بحث مسألة مشروعيّة الشخصيّة الحقوقيّة؛ ولكنّنا ورغبة منّا في الاختصار، سنصرف النظر عن نقل وجهات النظر المختلفة، في هذه المسألة والمقارنة بينها، وسنكتفي بتبيين وجهة النظر التي نتبنّاها[1].

ويبدو أنّ الفرضيّة الثالثة هي الصحيحة. رغم أنّنا لن نعتبر أنّ للشخصيّة الحقوقيّة وجوداً منحازاً ومتميّزاً؛ لكن استناداً إلى الإطلاقات والعمومات الشرعيّة وأيضاً إلى بعض الشواهد الخاصّة[2]، سنتقبّل بالإجمال مشروعية الشخصيّة الحقوقية.

---

(1) انظر: مصطفى الزرقا، **المدخل الفقهي العام**، دار الفكر، ج3، ص257؛ جعفر السبحاني، درس خارج الفقه، جلسة يوم19/ 8/ 88، الموقع الإلكتروني: http://tohid. ir/index. php/page,Unit490. html؛ ناصر مكارم الشيرازي، **بحوث فقهية هامة**؛ السيّد محمد الحسيني الشيرازي، **الفقه: القانون**، بيروت، مركز الرسول الأعظم (ص) للتحقيق والنشر، ط 2، 1419هـ، ص247 وما بعد؛ محمد جعفري الهرندي، «**مكانة الشخصيّة الحقوقية**» ، مجلة الفقه والأصول الحقوقية التخصصية، بابل، السنة الأولى، العدد4، خريف 1384؛ محمد جواد الصفّار، «**شخصيت حقوقى جهات عامه**»، مجلة العدل الحقوقية والقضائية، صيف 1373، العدد11؛ كاظم الحائري، «**ملكية الشخصيات الحقوقية**»، فصلية فقه أهل البيت (ع)، العدد 21؛ كاظم الحائري، **ملكية الشخصيات المعنوية أو القانونية**، الفكر الإسلامي، 1374، العدد11؛ محمد رحماني، «**شخصيت حقوقى وقف**» ، مجلة ميراث جاويدان، العدد 30.

(2) مثل ملكية الجهات العامّة. توضيح ذلك أنّ الفقهاء يذكرون الوقف أو الوصية للجهات العامة أو المصالح العامة أو غير المحصورة. والمراد من الجهات العامة تلك الأمور المخصصة لهدفٍ خاصّ ولها جانبٌ عمومي (مثل المسجد للعبادة، المدرسة للتعليم). ولا يوجد خلاف في أنّ هذه الجهات يمكن أن تكون موقوفاً عليها أو موصى لها؛ لكن هل المصالح الموقوفة أو الأعيان الموصى بها، تنتقل إليها، وتصبح هذه الجهة هي مالكة حقّ الانتفاع، أو مالكة لعين الموصى به؟=

مع الإشارة إلى أنّنا نقبل الحق والتكليف في بعضِ الأحكام الوضعيّة مثل المُلكية و... (ليس كل الأحكام الوضعيّة، مثل الزوجية و...). كما إن بعض الأحكام التكليفيّة هي في الواقع أحكام موجّهة إلى الأشخاص الحقيقيّين الذين يتولّون زمام الشخصيّة الحقوقيّة، أو من جهة أنّهم الشخصيّة الحقيقيّة بهذا المنصب أو ذاك؛ لذا يبدو أنّ الصورة الأولى هي الأقوى، بمعنى أنّ المكلّف حقيقةً وواقعاً بالأحكام الموجهة إلى الشخصيّة الحقوقية، هو الشخصيّة الحقيقيّة، من حيث إنّها صاحبة ذلك المنصب أو مسؤولة عنه.

ومثال ذلك إن للحكومة أو العائلة أو وزارة التعليم مهام وواجبات تربوية معيّنة ولها الحقّ في القيام بأعمالٍ وأنشطة تربويّة. وهذا يعني من وجهة نظر فقهيّة، أنّ هؤلاء الأشخاص الحقوقيّين مكلّفون بتكاليف ولهم حقوق في مجال الأمور التربوية، رغم أنّ المخاطب بهذه الأحكام هم الأشخاص الحقيقيّون والمتولّون المتصدّون لإدارة أمور هذه الشخصيّات الحقوقيّة[1]. بناءً عليه، تدخل أفعال الشخصيّات الحقوقيّة في دائرة الفقه، إلى جانب أفعال الشخصيّات الحقيقيّة. رغم أنّه ليس للأشخاص الحقوقيّين فعلاً غير فعل الأشخاص الحقيقيين أعضاء وأصحاب المناصب. وهكذا، فإنّ الشروط العامّة للتكليف وأيضاً الشروط الخاصة في سلوك الأشخاص الحقوقيين منظورةٌ؛ لكي تتخذ لها مكاناً ضمن دائرة الفقه، لتحديد حقوق هذه الشخصيّات وواجباتها.

وصفوة القول: تتوجّه إلى الشخصيّة الحقوقية أحكام وضعيّة

= في هذا الشأن توجد شواهد كثيرة تدلّ على أنّ الجهات العامة يمكنها أن تملك. وقد تعرّض الفقهاء في أبحاثهم لمسألة انتقال الأموال إلى الجهات العامّة. (انظر: «**شخصيت حقوقى جهات عامه**»، مصدر سابق، ص31.

(1) بما أن له هذا المنصب، ليس بما هو مسلمٌ ومكلفٌ عام.

(مثل الملكية)؛ ولكنّها ليست مكلفةً بأحكامٍ تكليفيةٍ مباشرةً وبالذات، بل تُكَلَّفُ عرضاً ومجازاً. وعلى هذا الأساس، فإنّنا عندما نتحدّث في ما يأتي من هذه الدراسة عن واجبات المؤسّسات والمجموعات، فهذا يعني أنّ الأعضاء والأشخاص الحقيقيين وأصحاب المناصب هم الذين يطالَبون بهذه التكاليف.

2 ـ 3 ـ دائرة موضوع الفقه (بالنظر إلى الأفعال الجوانحيّة)

لاحظنا أنّ سلوك الإنسان ينقسم إلى أقسامٍ عدّة، ومتنوّعة. وأنّ كل السلوكيات الإنسانيّة التي تتوفّر فيها الشروط العامة للتكليف (العقل، الاختيار، والبلوغ)، تدخل ضمن دائرة علم الفقه[1]. بناءً على ذلك، إنّ موضوع الفقه هو سلوك المكلّفين وأفعالهم؛ لكن في ما يخصّ شمول الفقه للسلوكيّات والأفعال الجوانحية، ثمة نقاشات، سوف نحاول في ما يأتي الإشارة إليها، لما لها من أهميّة وتأثير في بعض المباحث التي سوف نعرض لها لاحقاً.

والسؤال المحوريّ في هذا المجال، هو: هل يهتمّ علم الفقه بالسلوكيّات الظاهريّة والجوارحيّة للمكلفين، أم أنّه يُدخل في دائرة اهتمامه السلوكيّات الباطنية والجوانحية أيضاً؟[2].

---

(1) رغم أنّه بناءً على إحدى النظريّات التي تعتبر الأحكام الوضعيّة محمولاً فقهيّاً مستقلاً، يكون فعل المكلّفين مطلقاً موضوعاً للحكم الشرعيّ.

(2) ينبغي الالتفات إلى وجود منتقدين لعلم الفقه يحاولون إعادة النظر في حدود نطاقه ومجاله. ويعتقد بعض هؤلاء أنّ النظرة الواسعة في الفقه، لتشخيص الأحكام للسلوكيات، لا تتناسب مع النظرة الأخلاقيّة وأصلاً مع الروح الأخلاقيّة الحاكمة على ذلك، وحتّى إنّ الغزالي يرى أنّ الفقه علمٌ دنيويٌ وأنّ نطاقه يشمل أمور الدنيا في مقابل علم الأخلاق الذي هو علم الآخرة. (انظر: =

لقد قيل إنّ السلوكيّات الباطنيّة والجوانحيّة تنقسم إلى مجموعتين: الأنشطة المعرفيّة والأنشطة النفسية والعاطفية والانفعالية. وإذا كان الفقه يشمل كلّ أنواع السلوك، فلا بدّ من أن يكون لدينا ثلاث مجالات فقهيّة: مجالٌ متعلقٌ بالمعرفة والعقائد، ويُدعى «فقه المعرفة والاعتقاد» (أو فقه المعرفة والعقيدة)[1]؛ المجال الثاني هو مجال البحث عن الأحكام المرتبطة بالأحاسيس والعواطف والسلوكيات القيمية والتي تُدعى «فقه الأحاسيس والقيم» (أو فقه الصفات، أو فقه الأخلاق)[2]؛ والمجال الثالث، هو الفقه الموجود

= **إحياء علوم الدين**، مصدر سابق، ج1، ص29). ويقول بعض المعاصرين تأسّياً بأبي حامد الغزالي: «علم الفقه هو علمٌ بالظاهر؛ أي يتعامل مع ظواهر الأعمال وأعمال الظاهر؛ ولذلك يعدّ الإسلام تحت وطأة السيف إسلاماً أيضاً. وليس بالضرورة أن يكون المجتمع الفقهي مجتمعاً دينياً.» (عبد الكريم سروش، «**فقه در ترازو**»، مجلة كيان، العدد 46، سنة 1378، ص14)؛ وفي محلٍّ آخر، يقول منطلقاً من فرض عدم ملاحظة الحساسيات الأخلاقيّة في الفقه: «اليوم في بلادنا، بسبب عدم الاهتمام بصغائر الأخلاق الطبية من قِبل عدةٍ من الأطباء، عقِد مؤتمر الفقه الطبي، وهم يتصورون أنّهم من خلال بعض المسائل الفقهية سينجحون في حلّ المسائل الأخلاقية. وكأنّ الفقه حلّال المسائل الأخلاقيّة أيضاً. وهذا خطأ آخر...» (عبد الكريم سروش، «**خدمات وحسنات دين**»، مجلة كيان، العدد 27، ص13). وهنا ينبغي الالتفات إلى أنّ البحث الحاضر ليس في صدد تقديم الجواب والرد الكافي على مثل هذه الملاحظات النقديّة للفقه، ولكنّ السؤال المطروح هو: هل تعتبر السلوكيّات الباطنية والداخليّة (وما يدخل في دائرة الأخلاق والقيم) أيضاً موضوعاً للفقه؟ رغم أنّنا عقدنا فصلاً في الكتاب خصصناه للحديث عن العلاقة بين الفقه والأخلاق. انظر الملحق رقم 1.

(1) «فقه العقيدة» بصدد بحث السلوك العقدي الذي يمكن أن يكون نتيجةً للمعرفة والعلم، من وجهة نظر فقهية وأن يعيّن الأحكام الخمسة لهكذا نوع من السلوكيات الاختيارية.

(2) بالرغم من أننا قد فصلنا أعلاه الصفات والسلوك منطقياً بعضها عن بعضها =

فعلياً المدعوّ بـ «فقه السلوكيات الجوارحية (أو فقه العمل)»[1]. يواجه المكلّف قضايا ومسائل من جميع هذه الأنواع الثلاث، وهي: قضايا «فقه المعرفة والعقيدة»، «فقه الصفات» و«فقه العمل».

2 ـ 3 ـ 1 ـ طرح المسألة ونظريّة عدم الشمول

ذكرنا آنفاً أنّ كلمة «الفقه» في مسار تحوّلها التاريخي، استُعملت على الأقلّ في معنيين:

1 ـ المعرفة العميقة بالدين،

2 ـ المعرفة العميقة بأحكام الدين،

إذ إنّ الاستخدام الثاني قد يساوى أحياناً بـ «الأحكام الشرعيّة»، وفي بعض الأحيان يساوى بينه وبين الاجتهاد. ورأينا كيف أنّ الفقهاء في تعريفهم للفقه؛ ولكي يفصلوا الفقه عن مجالي العقائد

= الآخر؛ لكن في مقام تبويب الأبواب الفقهية وتنظيم الأبواب الفقهية الجديدة، يمكننا دمج الحدود المذكورة إلى حدٍّ ما بعضها ببعضها الآخر. لهذا السبب نقول إن «فقه الصفات» أو «فقه الأخلاق» يسعى لأن يجعل نطاقه مختصاً بالسلوكيات الداخليّة التي ليست من سنخ المعرفة والعقيدة، ولكن يُتعامَل معها على أنها من فعل النفس. تلك السلوكيات يُشار إليها من خلال عناوينٍ مثل الأخلاقيات، الحالات والصفات الأخلاقيّة والسلوكيات القيمية والأخلاقية. طبعاً من الواضح أنه ما دامت الصفات النفسانية غير اختيارية، فهي لا تقع ضمن دائرة الفقه؛ إلا من باب تعلمها واجتنابها أو أن مقدماتها اختيارية أو نتائجُ لاختيار سلوكٍ ما.

يُلاحظ أنه تُحُدِّثَ عن السلوك أيضاً أثناء تعريف فقه الأخلاق بصفته باباً جديداً في علم الفقه. في الواقع، إن وضع الحدود بين المعرفة، العقيدة، الصفات، والسلوك إنما يكون في مقام الثبوت والفرض، وأما في مقام الجعل فإن نطاق فقه الأخلاق يتعدى حدوده. كما إننا عبر تأسيس فقه التربية، قد نقلنا كل بحوث فقه المعرفة المرتبطة بالسلوكيات المعرفية إلى هذا الباب الجديد التأسيس.

(1) يشمل فقه العمل كل الأبواب الفقهية التي تتناول السلوكيات الجوارحية والظاهرية، والفقه الشائع يشمل هذه الشعبة.

والأخلاق، أضافوا إلى تعريف الفقه بعض القيود؛ ولكن يبدو أنّه شيئاً فشيئاً قد تشكّلت رؤية، مفادها أنّه لا ينبغي للفقه أن يتجاوز البحث في السلوك الظاهريّ إلى البحث في الأفعال والسلوك الباطنيّ[1]. وكأنّه منذ البداية كان المراد من قيد «الفرعية»، فصل الأحكام العقدية والأخلاقيّة للدين (بمعنى المحمول العقدي والأخلاقي) عن هذا المجال؛ لكن تدريجياً أيضاً ظهر التصور الذي يفيد أنّه لا ينبغي التعرّض في علم الفقه للبحث حول الأحكام الخمسة في ما يرتبط بالأفعال الجوانحيّة. وفي الواقع من خلال هذا القيد ابتُعِدَ عن بحث الأفعال القلبية والجوانحية. وعلى هذا الأساس، نرى عملياً أنّ الفقهاء لم يتّجهوا نحو هذه الموضوعات بل أوكلوها إلى علم الأخلاق والعقائد. (مثل حكم سوء الظن والاتهام، حكم التعلّم والتعليم، حكم حسن الظن، حكم العقيدة والإيمان بالتوحيد والصفات الإلهيّة و...)

في مقابل التحليل المشار إليه أعلاه، يمكن القول إنّ القدماء (من الشيعة والسنة) لم يكونوا، على ما يبدو، بصدد التساؤل عن صحّة أو عدم صحّة البحث حول الحكم الفقهي المتعلّق بالأفعال الباطنيّة؟ بل هم تكلّموا حول ذلك بشكلٍ مطلق والشاهد على هذا الأمر أنّهم لم يتحدّثوا بصراحة عن خروج الأعمال القلبيّة والجوانحيّة من دائرة الفقه. لربّما يمكن تحليل المسألة على هذا النحو بأنّهم أوكلوا أعمال القلب إلى الأخلاق؛ لأنّ الأخلاق أيضاً هي جزءٌ من الدين، ولعلهم كانوا يعتقدون بأنّ الأخلاق الإسلاميّة المستنبطة أحكامها من الروايات، إنّما هي في الواقع بيانٌ لحكم الله نفسه بالنسبة إلى الصفات والأعمال الباطنية والأخلاقية، والدليل

(1) بعض انتقادات المنتقدين كالغزالي كانت تدور حول ذلك.

على ذلك أنّ كتب الأخلاق تتحدّث عن حرمة الغيبة، والتهمة، والحسد، ووجوب الإكرام... كما إن تعريف علمي الفقه والأخلاق لم يكونا قد وصلا في تلك الفترة التي استقرّت فيها تلك التعريفات على ما هي عليه، إلى مستوىً عالٍ من الشفافية والوضوح.

ومن الواضح أنّ الجواب المذكور أعلاه، ناظرٌ إلى جزءٍ من الأفعال الجوانحية فقط؛ أي السلوكيّات العاطفيّة والباطنيّة المصبوغة بصبغةٍ أخلاقية؛ أما بالنسبة إلى النوع الآخر من الأفعال الجوانحيّة أي الأنشطة المعرفيّة والعقديّة، فلا يوجد أيّ تبريرٍ لها أو دفاعٍ عنها.

وعلى أيّ حال، يبدو أنّ المعارف الدينيّة تنقسم بتقسيم كليّ إلى مجموعتين: التعاليم الآمرة والناهية والتعاليم الوصفية. والأولى منهما تتجلّى في علمي الفقه والأخلاق، في حين تُلقى التعاليم الوصفية على عاتق علمي العقائد والكلام[1]؛ لكن أوامر الأخلاق الإسلاميّة ليست منفصلة عن أوامر الفقه الإسلامي، والأخلاق الإسلاميّة تقع في طول الفقه وضمن دائرته[2]. لهذا نحن نعتقد بوجوب البحث حول الأفعال الباطنية والجوانحية (معرفية وعقديّة كانت[3]، أم أنشطةً عاطفيّة وأخلاقيّة) وتشخيص أحكامها الخمسة.

2 ـ 3 ـ 2 ـ البحث في المسألة

بغضّ النظر عن كيفية تعامل الآخرين مع هذا السؤال، يبدو أنّه يمكن الدفاع عن نظريّة شمول الفقه، واتّساع دائرته للأفعال الباطنّة. وسوف نتعرض في هذا المجال، لثلاث مقاربات استدلاليّة. في

---

(1) بالرغم من أنه قد جرى الحديث ضمن هذه المجموعة حول الأصول والمبادئ الفلسفيّة والتحليلية للفقه والأخلاق وقد أُطلق عليهما اسم الأخلاق وفلسفة الفقه.

(2) سيأتي توضيح ذلك في شرحٍ مفصلٍ حول الاختلاف بين الفقه والأخلاق.

(3) طبعاً، إن العقيدة هي محصول المعرفة، ولا يخفى أن العقيدة ليست اختيارية، لذا فالتكليف معلقٌ بمقدمات تشكّل العقيدة.

الأولى منها سوف نسلك طريق البرهان اللّمي وعلى أساس **القواعد** الكليّة سنسعى لإثبات الدعوى الآتية، وهو أنّ على الفقه **أن يقوم** ببعض الإجراءات ليحدّد **الأحكام الخمسة المتعلّقة بالأفعال الباطنيّة.** وفي المقاربة الثانية سنتناول المسألة ضمن إطار البرهان **الإنّي**، وهكذا سنعرض إلى ما يشير إلى هذه السعة للفقه من كلمات الشارع المقدّس والمعصومين (ع)، وسنتمسك بالروايات التي أصدرت أحكاماً للأفعال الجوانحية وتحدّثت عنها بصيغ تشريعية. وفي المقاربة الثالثة، سنقدّم جواباً نقضياً، يتضمّن شواهداً من المصادر الفقهيّة حول أحكام بعض أفعال الجوانح.

2 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ قاعدة شمول الشريعة

من المبادئ التصديقية لعلم الفقه (ومن المباني الكلامية للتفقّه)، قاعدة «جامعية الشريعة»[1]. بناءً على هذه القاعدة، فإنّ أيّ سلوك يصدر عن الإنسان مشمولٌ بحكمٍ من الأحكام الإلٰهيّة. وأوّل من صرّح

(1) إن نطاق الدين والشريعة (الفقه)، من البحوث الدينيّة المهمة وحديثة العهد، وهي تشغل اليوم قسماً من أبحاث فلسفة الدين والكلام الجديد. تناول بعضٌ هذا البحث انطلاقاً من خلفية دينية، وبعضٌ آخر عرضه من وجهة نظر علمانية. وبشكلٍ عام توجد نظريتان (الحد الأدنى والحد الأكثر/ أقلية وأكثرية) في هذا الخصوص. بناءً لنظرية الحد الأدنى أو التوقع الأدنى من الدين (الشائعة اليوم بين المفكرين وأصحاب الفكر الجديد في الدين)، فقد نُزِّلَ وقُلِّلَ نطاق الدين إلى الحد الأدنى بالنسبة إلى الأمور الاجتماعية، والسياسيّة، والأخلاقيّة ـ الفقهية، والشرع في هذه الموارد قد علّمنا الحد الأدنى الضروري وليس أكثر من ذلك. إن «نظرية الحد الأدنى» تحصر وتحد نفسها في الأمور الأخروية، وترتضي بالحد الأدنى الضروري في الأمور الدينية؛ أما نظريّة «الحد الأكثر للدين» **فهي** ذات نظرة جامعة وتشمل الأمور الدنيوية والأخروية. (انظر: عبد الحسين خسروبناه، **«نظريات سعة الشريعة»، «نظريات المفكرين المسلمين حول سعة الشريعة 1و2»**، مجلة رواق الفكر، العدد 8 ـ 11 و13؛ أبو القاسم علي دوست، **«اتساع الشريعة»**، قبسات، العدد 32.

بعبارة: «لكل واقعةٍ حكم» على الظاهر هو الشافعي، ومن ثمّ استعمِلت عند الشيعة لأوّل مرة في كلام العلّامة الحليّ[1]. ومن الأفضل بادئ ذي بدءٍ توضيح حدود هذه العبارة؛ لنكشف بالتفصيل عمّا يدّعى من خلالها[2]. المراد من «الواقعة» في هذه القاعدة، هو السلوك الاختياري للمكلّف (وكل ما يرتبط به)، وبناءً عليه يوجد حكمٌ شرعيٌ لكلّ سلوكيّات المكلّفين. والمراد من الحكم، الحكم الأولي التكليفي، بالمعنى الشامل للحكم الإلزامي وغير الإلزاميّ، بل والإباحة أيضاً[3]. (وليس الحكم الثانوي، ولا الحكم الوصفي)؛ وكذلك تشمل هذه القاعدة أيضاً، الحكم الواقعيّ والحكم الظاهري أيضاً.

ولا بدّ من الالتفات إلى أنّ النظر بعين الاعتبار إلى مراحل تشريع الحكم الشرعي (الإنشاء، والفعليّة، والإبلاغ)، يظهر الفرق بين الحكم الظاهريّ والحكم التكليفيّ. ففي مقام الجعل تتعلّق الأحكام الشرعيّة بجميع أفعال المكلّفين الاختياريّة، وأمّا في مرحلة

---

(1) سعيد ضايي فر، **وضعيّة المباني الكلامية في الاجتهاد**، قم: بوستان كتاب، ط1، 1382، ص777، الهامش رقم1.

(2) انظر: علي رضا أعرافي، نص دروس «**المباني الكلامية للاجتهاد**»، بحث «لكل واقعة حكم»، الجلسات 9 إلى 15 (بتاريخ 20 ـ 9 ـ 1385 إلى 4 ـ 10 ـ 1385). مسجلة في مؤسّسة الإشراق والعرفان، قم.

(3) ينبغي الالتفات إلى أن الإباحة بصفتها أحد الأحكام الخمسة، على شكلين: إباحة اقتضائية وإباحة لا اقتضائية. بناءً لابتناء الأحكام على الملاكات والمصالح والمفاسد، ففي الحالات التي تكون المصلحة فيها مطلقة العنان وحرة، يسمى الحكم بـ «الإباحة الاقتضائية» وفي الحالات التي يكون حكم الإباحة نتيجةً لفقدان المصلحة ولزوم المفسدة أو تساويهما، فيسمى الحكم بـ «الإباحة اللااقتضائية». (انظر: **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج 1، ص54). من الواضح أنه عندما نُدخل «الإباحة اللااقتضائية» في تعداد الأحكام الشرعية، سيصبح تصور أن «لكل واقعة حكم» أكثر سهولةً.

الفعليّة، فالأمر ليس كذلك، وهذه المرحلة تقبل الاستثناء **وقد لا** تنتقل بعض الأحكام إلى مرحلة الفعليّة، والأمر عينه يقال عن مرحلة الإبلاغ، فقد تضيع بعض الأحكام بعد أن بُلِّغت بواسطة النبيّ (ص). وأما الأحكام الظاهريّة فأمرها مختلفٌ؛ لأنّ المكلّف لا يعجز عن معرفة حكمه الظاهريّ بواسطة الأصول العمليّة. ومن هنا، فإنّ الأحكام الظاهريّة تشمل جميع مراحل الحكم.

من الملاحظ، أنّه وبناءً على هذه القاعدة (بوصفها مقدمة فقهيّة كبرى مقبولة، وبوصفها أحد المبادئ التصديقية التي يتأسّس عليها علم الفقه، علماً أنّها مسألة كلاميّة تثبت بالبرهان في علم الكلام) يجب على علم الفقه الدخول إلى مجال السلوكيّات الجوارحية والجوانحيّة؛ لأنّ لكل فعل وسلوك اختياريّ حكماً بمقتضى هذه القاعدة، ولأنّ الأحكام تبتني على المصالح والمفاسد، وعلم الفقه هو العلم الضامن لهذه المصالح وهو الجهة المخوّلة لتعريف المكلّفين بواجباتهم.

2 ـ 3 ـ 2 ـ 2 ـ الأدلة الخاصّة:

الطريق الثاني لإثبات أنّ على الفقه التصدّي لكشف أحكام أفعال المكلّفين جوارحيةً كانت أم جوانحيّة، هو الروايات التي بيّنت بصراحةٍ بعض الأحكام الإلزاميّة أو الندبيّة، في المجالين كليهما. مثل الروايات التي تأمر بجهاد النفس وكفّها عمّا حرّم الله[1]، أو تلك التي تأمر بالتعلّم والتعليم[2]، أو الأخرى التي تدعو إلى التفكّر

(1) انظر: الحر العاملي، **تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة** (المعروف بـ «وسائل الشيعة»)، قم: مؤسسة آل البيت (ع)، 1409هـ، ج15، ص161، أبواب جهاد النفس، الباب الأول: باب الوجوب.

(2) مثل: طلب العلم فريضة.... (انظر: مجموعة هذه الروايات في المجلد **الثاني من**ـ

والاعتبار[1]، أو إلى الإيمان وتصحيح العقيدة[2]، أو الروايات التي تفيد «وجوب الاجتناب» عن بعض أفعال القلوب، وتفيد وجوب «اكتساب بعض الفضائل النفسيّة الباطنيّة»[3].

2 ـ 3 ـ 2 ـ 3 ـ الجواب النقضيّ

في مقابل نظريّة عدم سعة دائرة الفقه وانحصارها في السلوكيات الظاهرية للمكلّفين، يمكننا أن نشير إلى تصدّي الفقهاء لبيان حكم بعض الأفعال ذات الطابع الباطنيّ النفسي.

ولقد قلنا إنّ الأفعال الجوانحية تنقسم إلى مجموعتين: الأنشطة المعرفية (العلمية، الذهنيّة) والأنشطة العاطفية. وبيّنّا أيضاً، أنّ الأنشطة المعرفيّة، إما أن تكون تعلّماً ومعرفةً، وإمّا أن تكون اعتقاداً وإيماناً.

= كتاب «**فقه تربيتي**»، مصدر سابق، المسألة الأولى، النسخة الجديدة، فقد بُحِثَ في السند والدلالات.

(1) مثل الآيات التي تأمر بالتفكر والتعقل والاعتبار: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انْظُرُوا﴾ (سورة ق: الآية 6)؛ ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ﴾ (سورة الغاشية: الآية 17)؛ ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الجاثية: الآية 13)؛ دُرِسَتْ هذه الآيات الشريفة وبُحِثَت في المجلد الثاني لكتاب «**فقه تربيتي**»، مصدر سابق، المسألة الأولى، النسخة الجديدة.

(2) ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا﴾ (سورة النساء: الآية 136)؛ ﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ (سورة الحديد: الآية 7)؛ ﴿ وَمَاذَا عَلَيْهِمْ لَوْ آمَنُوا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ﴾ (سورة النساء: الآية 39).

(3) انظر: **وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج15، أبواب جهاد النفس: الباب 4: استحباب ملازمة الصفات الحميدة واستعمالها وذكر نبذةٍ منها؛ الباب 5: باب استحباب التخلق بمكارم الأخلاق وذكر جملةٍ منها؛ الباب 17: باب استحباب ذم النفس وتأديبها ومقتها؛ الباب 36: باب استحباب اشتغال الإنسان بعيب نفسه عن عيب الناس؛ الباب 39: باب وجوب إصلاح النفس عند ميلها إلى الشر.

والتعلم والتعليم بصرف النظر عن مبرراتهما، هما **سلوكٌ باطنيٌ** وداخليّ، وليسا من أفعال الجوارح. وقد تناول الفقهاء **هذا السلوك** الباطني في موارد كثيرة وأصدروا حوله أحكاماً فقهيّة.

فقد أوجب الفقهاء تعلّم الأحكام التي هي محل ابتلاء أو تعمّ بها البلوى بحسب تعبيرهم، في أوائل الكتب الفقهية، وعدّوا هذا المبدأ قاعدة كليّةً عامّة. ولم يكتفوا بهذا المبدأ الأوّليّ بل تعرّضوا لهذا الأمر في تفاصيل أبحاثهم الفقهيّة[1]، كما في سياق الحديث عن أجزاءٍ من العبادات مثل: حكم تعلّم القراءة الصحيحة في الصلاة[2]، وحكم تعلّم طريقة لفظ تكبيرة الإحرام بشكلٍ صحيح[3]، أو التلفظ الصحيح للتسليم في الصلاة[4]، أو التلفّظ الصحيح للتلبية في الحج[5]، وحكم تعلّم الأذان[6]، وحكم معرفة اتجاه القبلة[7]، وحكم تعلّم القرآن[8]، وغير ذلك ممّا يطول بنا المقام لو أردنا

---

(1) محمد سعيد الحكيم، **منهاج الصالحين**، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ط 1، 1410، ج1، ص9، المسألة 17.

(2) **الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة**، مصدر سابق، ج8، ص109؛ **ذكرى الشيعة في أحكام الشريعة**، مصدر سابق، ج3، ص305.

(3) محمد الجواهري، **مجمع الرسائل**، مشهد: مؤسّسة صاحب الزمان (ع)، ط 1، 1415، ج1، ص243.

(4) محمد اليزدي، **العروة الوثقى**، بيروت: مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، ط 2، 1409هـ، ج1، ص695، المسألة 3.

(5) محمد تقي بهجت، **جامع المسائل**، قم، لا ناشر، ط 1، ج2، ص221.

(6) **منهاج الصالحين**، مصدر سابق، ج1، ص196، المسألة 7.

(7) العلّامة الحلي، **تذكرة الفقهاء**، الطبعه القديمة؛ لا مكان، لا ناشر، لا تاريخ، (نسخة إلكترونية، برنامج جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، ج3، ص24.

(8) السبزواري، **مهذّب الأحكام في بيان الحلال والحرام**، قم: مكتب آية الله السيد-

استقصاءه، كما تحدّثوا مثلاً عن استحباب الاشتغال بالتعلّم والتعليم أثناء الاعتكاف[1].

كما إن الاعتقاد وتحصيله يمكن أن يكون موضوعاً لحكم فقهيّ؛ لأنّ المعتقد وإن كان حالة نفسيّة قلبيّة، إلا أنّ له مقدّمات اختياريّة تمهّد لتحصيله[2]. وقد التفت بعض الفقهاء إلى هذا الأمر وافتتحوا كتبهم الفقهيّة، بأبحاث ذات طابع عقديّ. وهم في الواقع يهدفون إلى تحديد متعلّق العقيدة، وسوف نشير إلى بعض النماذج في ما يأتي[3]:

صنّف الشيخ الصدوق (ت: 381هـ) كتاب «**الهداية في الأصول والفروع**» وقسّمه إلى قسمين، هما: العقائد والأحكام. في القسم الأول، عدّ الشيخ الصدوق أصول العقائد من العلوم التي يجب تعلّمها[4]، ومن ذلك أنّه أفتى بوجوب الاعتقاد بالنبوة وأوجب الاعتقاد بأنّ الله بعث مئة وأربعة وعشرين ألف نبيّ، ومن تفاصيل النبوّة التي يجب الاعتقاد بها، معرفة كلامهم وأوامرهم الصادرة عن الله سبحانه، واعتبار أنّ معصية الأنبياء وطاعتهم معصية لله عزّ وجلّ وطاعة له. وأفتى بوجوب معرفة النبيّ محمّد (ص) والأئمة (ع)

= السبزواري، ط 4، 1413هـ، ج7، ص128؛ تتمة كتاب الصلاة، فصل في قراءة القرآن، المسألة 1و2.

(1) **منتهى المطلب في تحقيق المذهب**، مصدر سابق، ج9، ص531.

(2) إن بعضاً يعتقد أن حصول العقيدة والإيمان أمرٌ قلبي وغير اختياري ولا يتعلق بالأحكام؛ لكن كما أشرنا سابقاً، إن اختيار القيام بسلوكٍ ما مرتبطٌ باختيارية مقدماته (الامتناع بالاختيار لا ينافي الاختيار).

(3) المعلومات التكميلية والتفصيلية لهذه البحوث في ملحقات هذا الكتاب.

(4) الشيخ الصدوق، **الهداية في الأصول والفروع**، قم: مؤسّسة الإمام الهادي (ع)، 1418هـ، ط 1، ج 1، ص5 وما بعدها.

واشترط في هذه المعرفة أن تكون معرفة على وجه **التفصيل** ولم يكتفِ بالمعرفة الإجماليّة[1].

ومن الكتب الفقهية التي لم تحصر دائرة الفقه بالأفعال الجوانحيّة، وتصدّت لإصدار الأحكام على السلوكيات المعرفية والعقدية، كتاب «**المقنعة**» للشيخ المفيد (ت: 413هـ)؛ إذ يرى الشيخ المفيد أنّ معرفة الخالق واجبة، وأفتى بوجوب الاعتقاد بأنّ الله خالق كلّ شيء، وأنّه قديم وأزليّ و..[2]. وبحسب فتوى الشيخ المفيد، فإنّ معرفة إمام الزمان والاعتقاد بإمامته وطاعته، واجبةٌ وكذلك عدّ الاعتقاد بعصمة الإمام وكماله واجباً كما الاعتقاد بعصمة الأنبياء[3].

وكذلك تعرّض السيّد المرتضى (ت: 436هـ) في كتابه «**جمل العلم والعمل**» لقسمٍ من العقائد التي تجب معرفتها وتعلّمها[4]. وقد بيّن في هذا الكتاب عدداً من العقائد واجبة التحصيل، والتي تعم بها البلوى.

أيضاً رأى أبو الصلاح الحلبيّ (ت: 447هـ) في كتابه «**تقريب المعارف**» وجوب البحث في التوحيد ومعرفته[5]، وعدّ الاعتقاد بحدوث الأجسام والأعراض واحتياجها إلى القادر العالم الحيّ و...

---

(1) المصدر نفسه، ص 22 ـ 24.

(2) الشيخ المفيد، **المقنعة**، المؤتمر العالمي لألفية الشيخ المفيد، قم، 1413 هـ، ط1، ص30.

(3) المصدر نفسه، ص33.

(4) السيّد المرتضى، **جمل العلم والعمل**، لا مكان، لا تاريخ، (نسخة إلكترونية، جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، ص29.

(5) أبو الصلاح الحلبي؛ **تقريب المعارف**، تحقيق فارس تبريزيان، الناشر: **المحقق**، 1417هـ/ 1375ش، ص66.

من الضروريّات. كما تناول في هذا الكتاب قضايا كلاميّة أخرى، وفي حكم الوجوب هذا، أخذ بعين الاعتبار أيضاً عناويناً ثانويةً كحرمة حفظ كتب الضلال و..[1]. وفي كتابٍ آخرٍ له هو كتاب «**الكافي في الفقه**» لم يغفِل الواجبات الجوانحية (التكاليف العقليّة) بل تعرّض لها إلى جانب الواجبات الجوارحيّة. ومن هذه الكتب كتاب «**إشارة السبق إلى معرفة الحق**» لمؤلّفه ابن أبي مجد الحلبي (توفي في القرن السادس الهجري) في قسمين: العقائد والفقه، وقد عنون المؤلّف قسم العقائد بعنوان: «**ما يجب اعتقاده**»[2].

وأكثر ما برز هذا الأسلوب، في كتاب «**كشف الغطاء**»؛ إذ إنّ المرحوم النجفي (ت: 1228هـ) كان بصدد توضيح مقدار حكم العقائد واجبة التعلّم وحدوده، مضافاً إلى تشخيصها. وكمثال على ذلك، يصرّح أنّ المقدار الواجب في معرفة المعاد والاعتقاد به، هو معرفة أصل الحساب، وترتّب الثواب والعقاب، والجنّة والنار والشفاعة، ولا يجب أكثر من ذلك[3].

أما في مجال أفعال القلوب وقضيّة الميول والعواطف، فتوجد موارد وشواهد في طيّات كلمات الفقهاء، تشير إلى أنّهم نظروا إلى مثل هذه الأفعال، وصنّفوها بين الموضوعات التي يمكن أن تتعلّق بها الأحكام الخمسة[4].

---

(1) المصدر نفسه، ص93.

(2) ابن أبي المجد الحلبي، **إشارة السبق إلى معرفة الحق**، تحقيق وتصحيح: لجنة التحقيق في مؤسّسة الإمام الصادق (ع)، قم: مؤسّسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين، 1414 هـ، ط1، ص14.

(3) جعفر بن خضر كاشف الغطاء، **كشف الغطاء عن مبهمات الشريعة الغراء**، (ط ـ الحديثة)، قم: مكتب الإعلام الإسلامي، ط1، ج1، ص61 ـ 62.

(4) المعلومات التكميلية والتفصيلية لهذا البحث موجودة في ملاحق هذا الكتاب.

أحد هذه النماذج، الشيخ الحر العاملي (ت: 1104هـ). **فقد** سعى الشيخ الحرّ في كتابه «**وسائل الشيعة**» (وهو كتابٌ يُصنّف في عداد كتب «الفقه المأثور» أو «الفقه الروائي») من خلال عناوين أبواب الكتب، أن يبيّن وجهة نظره الفقهية، وقد عنون أبواب كتابه على النحو الآتي: «باب وجوب...»، و«باب حرمة...». وقد جرى على هذا الأسلوب أيضاً في الأفعال القلبية والأخلاقيّة، وفي موارد كثيرةٍ حكمَ بحرمةِ بعض الصفات والأفعال التي تحصل في باطن الإنسان، مثل الحسد، الكبر و....[1].

كما تناول الفيض الكاشاني (ت: 1091هـ) في كتاب الطهارة من كتابه الفقهي «**النخبة في الحكمة العمليّة والأحكام الشرعية**»، مسألة الطهارة الباطنية؛ ورأى أنّ عدم الطهارة الباطنيّة ناشئة من عوامل ثلاث (معصية الأعضاء والجوارح، الصفات القلبية القبيحة، وانشغال الباطن بغير الله)، وهو يفتي بوجوب تحصيل الطهارة من الصفات القبيحة، واستحباب الطهارة من الأمور التي لا تصل إلى ذلك المستوى من القبح[2]. وعدد مطهرات مثل الصبر، والحلم، وقصر الأمل، والإخلاص، والصدق، والتوحيد، والتوكّل و... للتخلّص من الصفات الذميمة. حتّى إنّه في بعض الحالات أصدر أحكاماً على الأفعال الجوانحيّة والقلبية؛ ومن ذلك فتواه بوجوب التوبة ووجوب المبادرة إليها فوراً[3]، وعدّ الحسد من المحرّمات[4].

(1) **وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج15 و16: «أبواب جهاد النفس وما يناسبه».

(2) الفيض الكاشاني، **النخبة في الحكمة العمليّة والأحكام الشرعية**، تحقيق وتصحيح: مهدي الأنصاري القمي، طهران، مركز الطباعة والنشر لمنظّمة الإعلام الإسلامي، 1418 هـ، 48.

(3) المصدر نفسه، ص50.

(4) المصدر نفسه، ص63.

نموذجٌ آخر هو كتاب «**مهذب الأحكام**» للسيّد عبد الأعلى السبزواري، الذي يعدّ دورة فقهيّة كاملة وصل عدد مجلّداتها إلى الثلاثين؛ وقد عقد في ذيل كتاب الأمر بالمعروف فصلاً تحت عنوان «جهاد النفس» وطرح فيه قضايا ومسائل حول هذا الموضوع. مثلاً يرى المؤلّف في المسألة الخامسة وجوب اجتناب الصفات القبيحة مثل: الحسد، والتكبّر، والتعصّب، واللغو، والأخلاق السيئة، والتفاخر، والطمع واتّباع الهوى[1]. ويشير في المسألة الثامنة إلى بعض الآداب الاجتماعيّة ومستحبات المعاشرة؛ وإلى آدابٍ كالتودّد، والأخلاق الحسنة، والعفو، وكظم الغيظ، والصبر والمداراة[2].

وهكذا نرى، أنّ التعرّض لأحكام السلوك الباطنيّ في علم الفقه ليس بالشيء الجديد. بل كان من عادة الفقهاء افتتاح كتبهم الفقهيّة، حتّى الرسائل العمليّة الموجّهة إلى عامّة الناس والمكلّفين، بالأبحاث العقديّة، كما كانوا يتعرّضون لأحكام أفعال القلوب والصفات الأخلاقيّة، وبالتالي فإنّ البحث عن أحكام السلوك الباطنيّ، ليس بالأمر الغريب وغير المسبوق[3].

---

(1) **مهذب الأحكام**، مصدر سابق، ج15، ص283.

(2) المصدر نفسه، ص297.

(3) لحسن الحظ، يجب القول إن بعض الباحثين قد انتبه إلى الخلاء الحاصل في الأبحاث الفقهية. كنموذجٍ على ذلك، يذكر حجة الإسلام والمسلمين علي أكبر رشاد التالي: «مؤخراً، نُزِّلَ نطاق الاجتهاد من حدود الفقه الشامل = الفقه العلمي (=العقائد والرؤية الدينية) والفقه العملي (=الأحكام والأخلاق والتربية الدينية) إلى شعبة الأحكام، وحُصر الاجتهاد والتفقه في مجال الأحكام أيضاً في حدود التكاليف الفردية والعبادية، ولم يحصل استنباط فعال ومتقدم كما ينبغي، في الرؤية الدينية (العقائد)، السلوك الديني (الأخلاق)، التربية الدينيّة وأيضاً في فقه الاجتماعيات والسياسة». (علي أكبر صادقي رشاد، **فلسفة الدين**، طهران، =

= سمت، ط ١، 1383، ص7). أو كما يعتقد محمد دسوقي بأن الأحكام الشرعيّة ليست مختصة بموارد الفقه وأنه قد اصطلح إطلاق كلمة الفقه على موضوعاتٍ خاصة، لكن معنى الفقه الذي ذكر في آية النفر أعم من هذا المصطلح؛ لأن الله تعالى أمر بالتفقه، والتفقه ليس مختصاً بالآداب والأحكام الفرعية. ويعتقد أيضاً، من خلال إشارته إلى أن هذا المصطلح قد شاع بعد عصر البعثة وتشكّل ضمن مجموعات خاصة لغاية عصر ظهور المذاهب، إن الأحكام الشرعيّة تنقسم إلى ثلاثة أقسام: الأحكام العقدية أي الأحكام الواجب على المكلف أن يعتقد بها، مثل الاعتقاد بالأسماء، والصفات، والملائكة، والكتب، والرسل، والقيامة؛ الأحكام الأخلاقية، تلك الأحكام التي على أساسها يجب على المكلف التحلي بالفضائل الأخلاقيّة والابتعاد عن الرذائل؛ والقسم الثالث الأحكام العمليّة المتعلقة بالأعمال التي تصدر عن المكلف والتي تشمل الأقوال، وأفعال العقود، والتصرفات. (محمد دسوقي، **«الفقه في عصر البعثة»**، مجلة كلية الدعوة الإسلاميّة، طرابلس، 1988، ص14و15. نقلاً عن: أيازي، **فقه البحث القرآني**، ص115 ـ 116).

وقد أشار بعض أصحاب الرأي والنظر، فقط إلى مسألة الخلاء في الأحكام العقدية. يصرّ وهبة الزحيلي على النقطة التالية: إن الأحكام العقدية من أقسام الأحكام ومن الاعتبارات الشرعيّة المتعلقة بأصول الدين، ولأن على المكلف أن يؤمن بأصول العقائد عن يقينٍ وقطع، فلا يجب أن يجد الظن والتعبد سبيلاً إلى الأحكام العقدية؛ مثل وجوب الإيمان بالله ووحدانيته والإيمان بالملائكة والأنبياء ويوم القيامة، إذ إنه يجب على كل مسلمٍ أن يبحث هذه العقائد بشكلٍ اجتهاديٍ وعقلي وليس بطريقةٍ تقليدية وتعبدية (وهبة الزحيلي، **الوجيز في أصول الفقه**، دمشق: دار الفكر، ط ١، 1425م، ص13). كذلك دفع القلق بشأن الموضوعات والسلوكيات الأخلاقيّة وخلو الفقه الشائع منها، يقول علي بناه اشتهاردي وحسين اليزدي في مقدمة تصحيح وتنقيح كتاب **«كشف الرموز في شرح مختصر النافع»**، إن كل المراتب التي يطويها السالك إلى الله بجوارحه وجوانحه، إنما هي مرتبةٌ من مراتب الفقه. لذا، يعتقدان بأن للفقه (غير الاصطلاحي) مرتبتان: الفقه الجوارحي، والفقه الجوانحي، وللثاني **أفضلية على** الأول. مراد المؤلّفين من الفقه الجوارحي هو الفقه نفسه **الموجود المتعلق**=

2 ـ 4 ـ الفقه والساحات الجديدة

قلنا إن موضوع علم الفقه هو سلوك المكلّفين، وتبيّن لنا أنّه لا فرق من هذه الجهة بين الأفعال التي تقوم بالإنسان وتحلّ فيه، أو التي تصدر عنه، كما لا فرق بين الأفعال التي تصدر عن الجوارح والأفعال التي تحصل في باطن النفس الإنسانيّة، ولكن مع الالتفات إلى أنّ العنصر الثاني الذي لا بدّ من توفّره في موضوع الفقه وهو التكليف، مع الالتفات إلى هذا العنصر فإنّ الموضوعات التي تدخّل إلى حلبة البحث الفقهيّ هي الأفعال التي تتوفّر فيهاالشروط العامّة للتكليف. وبالنظر إلى أنّ الفقه يبتغي وينبغي له أن يكون البرنامج العمليّ لحياة الإنسان المسلم، بالنظر إلى ذلك يجب على الفقه أن يدخل أو يدخِل إلى ساحته بعض الموضوعات التي لم تكن تطرح على طاولة البحث الفقهيّ حتّى الآن، أو كانت تطرح ولكن بشكلٍ

= بالأبدان، والأموال، والأمور الاجتماعية والاقتصاديّة، و...؛ أما القسم الأول من الفقه الجوانحي فيرتبط بالعلاقة مع الخالق وتُدعى العبادات، ويتحدث القسم الثاني من الفقه الجوانحي عن كيفية التعامل مع غير الخالق وهو لا يحتسب من العبادات، والذي يشمل أيضاً علاقة الإنسان بنفسه. بعد ذلك، يُذكّر المؤلّفان أن كلا النوعين، الفقه الجوارحي والفقه الجوانحي، يتعلقان بفعل المكلف، سواء أكانت هذه الأفعال جوارحية أم أفعال قلبية (الفاضل الآبي وحسن بن أبي طالب، **كشف الرموز في شرح مختصر النافع**، تحقيق وتصحيح علي پناه اشتهاردي وحسين اليزدي، قم، مؤسّسة النشر الإسلامي التابعة لجامعة مدرسي قم، ط3، 1417هـ، ج1، ص5 ـ 8). وبهذه المناسبة، يمدح المؤلّفان أسلوب الشيخ الحر العاملي في **وسائل الشيعة**، إذ إنه يذكر في كتاب الجهاد، أبواباً حول جهاد النفس؛ وهو ينظر إلى جهاد النفس بصفته موضوعاً فقهياً، وليس كما يعتبره الأخلاقيون والعارفون، واستفاد في وضعه عناوين أبواب جهاد النفس والأعمال الجوانحية والقلبية من عناوين فقهية كوجوب وحرمة و... (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج1، ص8).

خجول. وعلى الفقه بالتالي، أن ينطلق نحو الغاية المتوقّعة منه، وهي تقديم برنامج عملي للحياة الإسلاميّة.

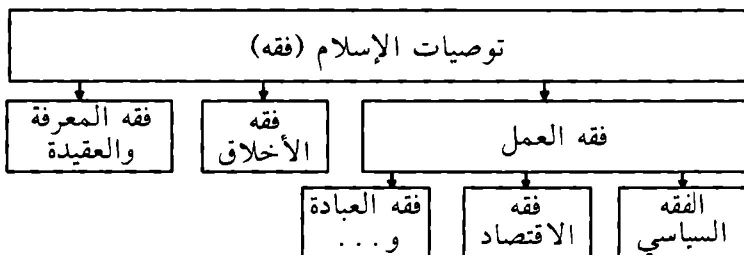
وأشرنا إلى أنّ السلوك الباطني والجوانحي، ينقسم إلى قسمين هما: الأنشطة المعرفية، والأنشطة العاطفية أي الميول أو الرغبات النفسيّة، وإذا كان الفقه صالحاً للتصدّي لهذه المجالات كلّها، ينبغي أن تتوفّر فيه ثلاثة ميادين، هي: الأحكام المتعلّقة بالمعرفة والاعتقادات، وهو ما يمكن تسميته بـ «فقه المعرفة والعقيدة»؛ والساحة الثانية هي ساحة الأحكام المرتبطة بالأحاسيس والعواطف والسلوك القيميّ ويمكن تسميته بـ «فقه العواطف والقيم» أو فقه الأخلاق؛ والساحة الثالثة هي ساحة الأحكام المرتبطة بالأفعال التي تصدر عن الإنسان بواسطة جوارحه الظاهريّة وهو ما يمثّل القسم الأهمّ من الفقه المتعارف حالياً ويمكن تسميته بـ «فقه العمل أو الفقه العمليّ». وبناء عليه يكون أمام المكلّف ثلاث ميادين من الفقه يجب عليه أن يمتثل الحكم الشرعيّ الذي يتحدّد في هذه الساحات كلّها. (انظر: الشكل رقم 5).

«فقه المعرفة والعقيدة» يعمل على بيان أحكام السلوك المتعلّق باكتساب المعرفة والاعتقاد الذي هو حاصل المعرفة، ويمكن النظر إلى هذا المجال من زاوية فقهيّة، لنصدر على السلوكات المتعلّقة بهذه الساحة الأحكام الفقهيّة الخمسة المعروفة.

«فقه الأخلاق» يعمل على تنظيم السلوك الباطنيّ الذي ليس من صنف الأفعال المعرفيّة، ولكنّه فعل النفس على أي حالٍ. ويندرج في هذه الدائرة كل الأخلاقيّات والصفات النفسيّة والحالات القيميّة؛ ولكنّ ذلك مشروط بكون هذا الفعل أو تلك الصفة من الأمور الاختياريّة، فما لم تكن كذلك لا يمكن إصدار حكم فقهيّ عليها، نعم يمكن تعلّق الحكم الشرعيّ الفقهيّ باكتسابها والاتّصاف بها، أو

بغير ذلك من مقدّماتها الاختياريّة التي تدخل في حدود قدرة المكلّف ودائرة اختياره.

ويشمل فقه العمل، جميع الأبواب الفقهيّة المتعلّقة بأفعال الجوارح الظاهريّة، والفقه المتداول حاليّاً يتعرّض لكثير من هذه الأبواب.



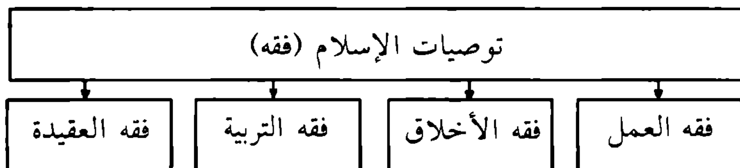
الشكل5: أنواع التوصيات في الإسلام (1)

والجدير بالذكر أنّ التناسب الموجود بين قضايا المعرفة والمعتقد وقضايا التعليم والتربية، يدعو إلى تأسيس ميدان خاصّ بمعالجة القضايا التعليمية والتربويّة من وجهة نظر فقهيّة، ويمكن إطلاق اسم فقة التربية عليه. وبالتالي تزداد أقسام الفقه قسماً رابعاً هو فقه التربية[1]، إلى جانب فقه الأخلاق، وفقه العقيدة، وفقه المعرفة. (انظر: الشكل رقم 6).

ويمكن تعريف فقه التربية كما يأتي: «هو العلم الذي يتولّى

(1) نشير هنا إلى أنّ مؤسّسة إشراق التي تعمل تحت إشراف آية الله علي رضا أعرافي، تهتمّ بهذه التخصصات الفقهيّة، ويعمل فيها ثلاث فرق علميّة كل واحدةٍ منها تهتمّ بمجال من هذه المجالات. علماً أن الشيخ أعرافي أسّس كرسيّ تدريس فقه التربية، في مرحلة الخارج، منذ ما يقرب من عشرة سنوات في الحوزات العلميّة.

البحث عن الأفعال الاختياريّة التي تصدر عن المكلّفين **في مجال** التربية، لمعرفة أحكامها الخمسة»[1].



الشكل رقم: 6 أنواع التوصيات الإسلاميّة (2)

3 ـ محمول الفقه

حاولنا حتّى الآن، بحث موضوع علم الفقه وتوضيح حدوده. وفي هذا القسم من الدراسة، سنتعرض بالتفصيل لمحمول القضايا الفقهية.

إنّ محمول القضايا الفقهية هو الأحكام الشرعية؛ والأحكام الشرعية، هي اعتبارات شرعيّة يجعلها الشارع على المكلّفين. وتوجد زوايا عدة غامضة في هذا التعريف الأوّلي لمحمول الفقه، تدعونا إلى التساؤل حولها ومحاولة تعريفها.

أوّلاً: هل يصل المكلف إلى الحكم الشرعيّ، من طريق النصوص الشرعيّة، أم توجد طرق أخرى تكشف عن هذه الأحكام؟

ثانياً: هل يتعلق الحكم الشرعي بأفعال العباد فقط، أو يتعلّق بالأشياء والأعيان، مضافاً إلى أفعال الإنسان؟

في معرض الإجابة عن السؤال الأول، ينبغي القول إنّ الحكم

---

(1) **فقه ترتيبتى**، مصدر سابق، ج 1، ص 85.

الشرعيّ، بلحاظ المصدر والدليل، يمكن أن يصدر مباشرةً من الشارع المقدّس، كما يمكن أن يكتشف بالعقل أو بواسطة سيرة العقلاء. وعلى ضوء ذلك تنقسم الأحكام الفقهيّة إلى ثلاث مجموعات، هي: الأحكام النقليّة، والأحكام العقليّة، والأحكام العقلائيّة.

الأحكام الشرعيّة هي خطابات الشارع ونصوصه، مثل جملة «صلِّ» التي يُفهم منها وجوب الصلاة؛ أمّا المراد من حكم العقل ـ بناءً على التفسير المشهور ـ فهو لا يعني أنّ العقل له صلاحيّة الأمر أو النهي، بل معناه أنّه يدرك أنّ في هذا العمل مصلحةً ملزمة وفي ذاك مفسدةً يجب تجنّبها. والإدراك العقليّ على نوعين: المستقلات العقليّة وغير المستقلات. والمستقلات العقليّة هي جزءٌ من مدرَكات العقل التي يدركها بشكلٍ مستقلٍّ ودون هداية الشارع، مثل إدراك حسن العدل وقبح الظلم؛ أمّا غير المستقلات، فهي الأمور التي لا يستطيع العقل وحده إدراكها، بل يحتاج لإدراكها إلى بعض المقدمات، ولإرشاد وهداية الشارع، مثل: إدراكه وجوب مقدّمة الواجب، وقُبح العقاب بلا بيان[1]. وبناءً عليه، يمكن تعريف حكم العقل بأنّه «الإدراكات العقليّة المبتنية على مقدمات عقليّة أو عقليّة ونقلية».

والمقصود من أحكام العقلاء، تلك الاعتبارات التي قرّرها العقلاء لأجل تنظيم العلاقات الاجتماعيّة وإجراء العدالة، ويرون أنفسهم ملزمين باتّباعها ويقرّون بعض الضمانات التنفيذيّة لتطبيقها. وفي حال كانت هذه الأحكام مقبولة من جهة الشارع، أو على الأقل غير مرفوضةٍ من قِبَله وبالتالي لم يردع عنها، فتصبح أيضاً معتبرة في

---

(1) المظفر، **أصول الفقه**، مصدر سابق، ج2، ص205، المقصد الثاني الملازمات العقليّة. نسخة القرص الإلكتروني لمكتبة الأصول.

الشرع، ومثالها الكثير من الأحكام الجارية في المعاملات[1].

في الإجابة عن السؤال المتعلّق بالحكم الشرعي، ينبغي الالتفات إلى أنّ لكلّ حكم شرعيّ موضوعٌ ومتعلقٌ. ومتعلّق الحكم أو متعلق التكليف هو فعل الإنسان المطلوب منه القيام به أو تركه[2]. مثلاً: في قضيّة «يجب الصوم» الحكم هو الوجوب؛ وموضوع الحكم هو الصوم، ومتعلق الحكم هو فعل الصوم الذي يقوم به المكلّف[3]. وهكذا فإنّ متعلّق النواهي هو ذلك العمل الذي يكون تحقّقه مبغوضاً عند المولى، يعني تركه مطلوب المولى والقيام به مورد نهيه. بناءً على هذا، يجب القول إنّ متعلّق الأحكام الإلٰهيّة هو أفعال المكلّفين وما يرتبط بأفعالهم[4].

خلاصة القول، إنّ الحكم الشرعي عن المجعولات، والاعتبارات والقوانين التي صدرت عن المشرّع حول أفعال العِباد، سواءً تعلقت بأفعال العِباد مباشرة، أم تعلّقت بها بالواسطة، وسواء وصلت إلى المكلّفين بواسطة الوحي، أم اكتشفتها عقولهم أم أقرّها العقلاء وأمضاها الشارع وسكت عنها.

---

(1) لأن الأحكام العقلائية، بالرغم من توافق العقلاء عليها؛ لكن ليس بالضرورة أن تكون مورد تأييد العقل المستقل؛ ذلك أن العقلاء ليسوا على اطلاع تام على كافة العلوم وأيضاً هم مبتلون بالأهواء النفسانية، الوطنية، القوميّة والجماعات. على سبيل المثال، نحن نشهد إصدار قوانين مثل جواز الربا، والقمار، والفحشاء، والمثلية الجنسيّة (المخالفة للشريعة) في بعض المجالس التشريعية الغربية.

(2) محمد حسين النائيني، **فوائد الاصول**، دفتر انتشارات اسلامى، 1417هـ، ج1، ص145. نسخة القرص الإلكتروني لمكتبة الأصول.

(3) محمد باقر الصدر، **المعالم الجديدة**، لا مكان، كتاب فروشى النجاح، ط 2، 1395هـ، ص155، نسخة القرص الإلكتروني لمكتبة الاصول.

(4) انظر: **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج1، ص 52 ـ 54.

ويتّضح ممّا تقدّم أن الحكم الشرعيّ ينقسم إلى قسمين، هما: الأحكام التكليفية والأحكام الوضعيّة. وسوف نعمل في ما يأتي على توضيح هذين القسمين.

3 ـ 1 ـ الأحكام التكليفيّة

الأحكام التكليفيّة هي القسم المقابل للأحكام الوضعيّة، وهي الإنشاء الذي صدر بهدف دفع المكلّف نحو الفعل (بعثه) أو منعه عنه (زجره)، أو الترخيص له بفعله. ومن التعريفات التي طرِحت في علم الأصول للحكم التكليفيّ: «الحكم الشرعي المتعلّق بأفعال الإنسان والموجّه لسلوكه مباشرة في مختلف جوانب حياته الشخصيّة، والعبادية، والعائلية، والاجتماعيّة، التي عالجتها الشريعة ونظمتها جميعاً»[1]. وموافقة هذه الأحكام أو مخالفتها يوجب المثوبة أو العقوبة.

وإن سبب تسمية هذه الأحكام بالتكليفيّة، يكمن في هذه النقطة وهي أنّ أغلب هذه الأحكام فيها كُلفةٌ ومشقّةٌ، وانطلاقاً من ذلك سُمِّيت بالتكليفية. وتنقسم الأحكام التكليفية بتقسيم أوّليّ إلى: الأحكام الإلزامية وغير الإلزامية. والأحكام التكليفية الإلزامية، هي: الوجوب والحرمة؛ والأحكام غير الإلزامية، هي: الاستحباب والكراهة والإباحة[2]. والوجوب هو حكم شرعيّ يبعث نحو الشيء

---

(1) المصدر نفسه، ج1، ص55.

(2) اعتبر علماء الإمامية، وكذلك الشافعية، والمالكية، وأكثر الحنابلة أن الأحكام التكليفية خمسة أنواع؛ ولكن الحنفية قسمت التكاليف إلى سبعة أو ثمانية أنواع. فهي قد جعلت إلى جانب الوجوب قسماً آخرَ باسم «الفرض»، وإلى جانب الحرمة «الكراهة التحريمية» وفرّقت بينها وبين الكراهة الاصطلاحية (الكراهة التنزيهية)، وأيضاً طرحوا مسألة «السنة المؤكدة» و«السنة غير المؤكدة» (انظر: **دايره المعارف فقه مقارن**، مصدر سابق، ص427).

الذي تعلّق به بدرجة الإلزام، نحو وجوب الصلاة. **والحرمة هي** حكم شرعيّ يزجر عن الشيء الذي تعلّق به بدرجة الإلزام **نحو** حرمة الربا...[1] وقد جعل الشارع الثواب والعقاب على امتثال هذين الحكمين وعلى مخالفتهما.

والأحكام غير الإلزامية[2] تنقسم أيضاً إلى ثلاثة أقسام: الاستحباب وهو حكم شرعيّ يبعث نحو الشيء الذي تعلّق به بدرجة دون الإلزام؛ ولهذا توجد إلى جانبه رخصة من الشارع في مخالفته. والكراهة هي حكم شرعي يزجر عن الشيء الذي تعلّق به بدرجة دون الإلزام؛ فالكراهة في مجال الزجر كالاستحباب في مجال البعث[3].

والنوع الثالث من الأقسام غير الإلزامية، «الإباحة». وهي في اللغة الرخصة وفكّ القيد. وفي الاصطلاح هي أن يفسح الشارع المجال للمكلّف لكي يختار الموقف الذي يريده، ونتيجة ذلك أن يتمتّع المكلّف بحرّية القيام بالفعل أو تركه. بعبارة أخرى: لا يوجد من وجهة نظر المولى لأيٍّ من الفعل أو الترك أرجحيةً على الآخر[4]

---

(1) انظر: **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج 1، ص 55.

(2) يُقال للأحكام غير الإلزامية، «الأحكام الترخيصية» أيضاً.

(3) انظر: **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج1، ص55.

(4) يجدر الالتفات إلى أن الإباحة لها معنيان اصطلاحيان: الإباحة الخاصة والإباحة العامة. إن ما ذكرناه أعلاه هو الإباحة بالمعنى الخاص. بعبارةٍ أوضح، إن الإباحة بالمعنى الخاص، هي قسيمٌ للأحكام التكليفية الأخرى، فتعتبر نوعاً خامساً لها، وهي تعبّر عن مساواة الفعل والترك في نظر المولى؛ أما الإباحة بالمعنى العام، ـ وقد يُطلق عليها اسم الترخيص، وهذا المعنى للإباحة، هو في مقابل الحرمة ـ، فتشمل الأحكام غير الإلزامية والترخيصية (يعني المستحبات، المكروهات، والواجبات، والمباحات بالمعنى الخاص). (**بحوث في علم الأصول**، مصدر سابق، ج4، ص204).

وهما متساويان بالنسبة إليه[1]. ويُلاحظ أنّه في حالة الإباحة، يحكم الشارع بتساوي الفعل والترك في المصلحة والمفسدة، وبالتالي فالمكلف له حريّة الفعل والترك؛ ولكن ينبغي الالتفات إلى أنّ حكم الشارع هذا، ينشأ أحياناً عن فقدان المصلحة والمفسدة الإلزامية والترجيحية أو تساويهما؛ أي يحكم بالإباحة لعدم وجود مفسدة ملزمة أو مصلحة يجب اجتنابها، أو تكون المصلحة والمفسدة فيه متساويتان. ويُطلق على الإباحة في هذه الحالة، اسم «الإباحة اللا اقتضائية»؛ لأنها تنشأ عن خلوّ الفعل المباح من أيّ ملاكٍ يدعو إلى الإلزام فعلاً أو تركاً. ولكن في بعض الحالات قد تنشأ الإباحة عن وجود مصلحةٍ تدعو إلى تحرير المكلّف وإطلاق العنان له، فيُطلق على الإباحة في هذه الحالة اسم «الإباحة الاقتضائية»[2]. ومن هذه الالتفاتة يظهر أنّ الإباحة حكمٌ من الأحكام التكليفيّة؛ لأنّ «الإباحة الاقتضائية»، «حكمٌ بالحرّية» و«الإباحة اللا اقتضائية»، «حكمٌ بالعدم» (عدم وجود المصلحة والمفسدة في الفعل والترك، أو تساويهما في المصلحة والمفسدة). ومن هنا، فلا يصحّ عدّ حالة الإباحة فراغاً تشريعيّاً وعدماً للحكم[3].

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ج1، ص55.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص54.

(3) يعتقد بعضهم أن الفقه والقوانين الفقهية تشمل السلوكيات المؤثرة في هداية الإنسان فقط، وأن المجالات العادية لحياة الإنسان التي ليس لها أي دخل في هداية الإنسان أو ضلالته، ليست ضمن مجال الفقه والشريعة، ويستند هذا الادعاء على أن الإباحة بالأصل ليست من الأحكام التكليفية بل هي عدم الحكم، لأن حقيقة «الحكم التكليفي» في أنه يجلب التكليف والمشقة للمخاطب (بالرغم من أنه قد يكون غير إلزامي كالاستحباب والكراهية)، والإباحة بمعنى رفع التكليف ومقابل ذلك. (**دايره المعارف فقه مقارن**، مصدر سابق، ص72)؛ لكن قد أجبنا عن ذلك أعلاه.

3 ـ 2 ـ الأحكام الوضعيّة

الأحكام الوضعيّة بخلاف الأحكام التكليفية لا تتعلّق بفعل المكلف بشكلٍ مباشر (بقصد بعثه نحو الفعل أو زجره عنه مباشرةً)، بل هي الأحكام التي تؤثّر بشكلٍ غير مباشر على سلوك الإنسان وأعماله، ولا يترتّب عليها أيّ ثوابٍ أو عقاب[1]. وموضوع الأحكام الوضعيّة شاملٌ لـ «كلّ شيء»؛ أي يمكن أن تندرج موضوعاتها تحت مقولات عدّة قد لا يكون بينها رابط أو جامع مشترك، فتارة يكون الإنسان هو موضوع الحكم الوضعيّ وطوراً يكون الأشياء الخارجيّة...

وفي عدد الأحكام الوضعيّة اختلاف بين علماء الأصول، فقد عدّها بعضهم ثلاثة، هي: الشرطيّة، والسببية، والمانعية؛ وأوصل آخرون عددها إلى خمسة أحكام، هي: الشرطية، والسببية، والمانعية، والعلّيّة، والعلامية؛ في حين ذهبت مجموعة ثالثة من علماء الأصول إلى أنّ عددها تسعة[2]. ويعتقد بعض الأصوليّين عدم انحصارها بعددٍ محدود؛ بل إنّ أيّ شيء يصلنا من الشارع ولا يكون حكماً تكليفيّاً، يمكن تصنيفه في دائرة الأحكام الوضعيّة[3].

وإحدى النظريّات في وجه تسمية هذا النوع من الأحكام بـ«الأحكام الوضعيّة» ترى أنّها سمّيت بهذا الاسم لأنّها غالباً تكون موضوعاً للحكم التكليفيّ؛ رغم أنّ أصحاب هذه النظريّة نظروا إلى

---

(1) انظر: **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج1، ص54.

(2) انظر: محمد تقي الطباطبائي الحكيم، **الأصول العامة للفقه المقارن**، نشر: المجمع العالمي لأهل البيت (ع)، ط 2، 1418هـ، ص65.

(3) انظر: محمد سعيد الحكيم، **المحكم في أصول الفقه**، إيران: مؤسّسة المنار، ط 1، 1414هـ، ص48.

المسألة من زاوية أخرى وقيل ما حاصله: إنّ الوضع معناه الجعل، وبما أنّ الأحكام الوضعيّة هي جعل الشارع شيئاً سبباً أو مانعاً أو شرطاً لشيء، إنّما يصحّ ذلك بلحاظ الأثر الذي يرتّبه الشارع عليها، فلو لم يرتّب هذا الأثر لما صحّ نسبة وضع هذه الأحكام إلى الشارع ولكان وضعه إيّاها لغواً[1].

3 ـ 2 ـ 1 ـ جعل[2] الأحكام الوضعيّة:

من الأبحاث المهمة في الأحكام الوضعيّة، والضرورية لهذه الدراسة التي نحن بصددها، هو البحث حول كلمة «وضعيّة»، فهل تحمل هذه الكلمة معنىً خاصاً، أم هي مجرّد تفنّن في استخدام الألفاظ؟ مثلاً عندما نقول: «الزوجيّة» وهي من المفاهيم التي يطلق عليها الفقهاء مصطلح «الحكم الوضعيّ»، تدلّ هذه الكلمة على «وجوب النفقة» و«جواز العلاقة الجنسيّة» فحسب، وبالتالي على الأحكام التكليفيّة فقط، فلا يعدُو استخدام مصطلح الحكم الوضعيّ كونه تفّنناً في الكلام! ربّما يُظنّ هذا، ولكن الأصوليّين والفقهاء، لا يقبلون مثل هذه النظرة إلى الأحكام الوضعيّة، ويرون ضرورة التمييز

---

(1) المصدر نفسه، ص47.

(2) لتشكّل الحكم ووصوله إلى المكلّف مراتب ومراحل عدّة، والجعل هو أحد هذه المراتب. ويعتقد بعض الأصوليّين أنّ للحكم مرتبتين هما: مرتبة الجعل والإنشاء، ومرتبة الفعلية (الخوئي، **محاضرات في أصول الفقه**، ج5، ص328 ـ 329)؛ بينما يرى آخرون أنّ مراتب الحكم أربعة هي: 1ـ مرحلة الاقتضاء: وهي المرحلة التي يلاحظ الشارع فيها المصالح والمفاسد الموجودة في الفعل؛ 2 ـ مرحلة الإنشاء: وهي مرحلة إقرار الحكم وتشريعه تبعاً لوجود تلك المصالح؛ 3 ـ مرحلة الفعليّة: وهي مرحلة الإعلان وإلزام المكلّف بالفعل أو بالترك؛ 4 ـ مرحلة التنجيز: وهي مرحلة وصول الحكم إلى المكلّف مع عدم وجود عذرٍ عنده يعفيه من الالتزام بالحكم. (الآخوند الخراساني، **درر الفوائد في الحاشية على الفرائد**، ص 70).

بين الأحكام التكليفيّة والأحكام الوضعيّة، وتوجد في **هذا المقام** ثلاث نظريّات، هي:

1 ـ **النظرية الأولى**: حاصلها أنّ الأحكام الوضعيّة هي أحكام انتزاعيّة كلّها؛ أي إنّ الشارع لم يضع ولم يشرّع أيّاً منها، وإنما اكتفى بتشريع الحكم التكليفيّ فحسب. مثلاً يأمرنا الشارع بالوضوء قبل الصلاة، ثمّ نحن ننظر في الأمر ونحلل صلة الوضوء بالصلاة فنقول الوضوء سبب لصحّة الصلاة، وننتزع حكماً نسمّيه «السببية». وبالتالي ما شرّعه الله هو الحكم التكليفيّ، وأمّا الحكم الوضعيّ المنتزع من الأحكام التكليفيّة التي شرّعها الله فهي من نتائج تحليلنا نحن[1].

2 ـ **النظرية الثانية**: تصرّ هذه النظريّة على أنّ الأحكام الوضعيّة مجعولة بالجعل الشرعيّ. وبتعبير الآخوند الخراساني هي «مجعولةٌ بالاستقلال»[2]. بعبارةٍ أوضح: إنّ الزوجية هي جعلٌ شرعيّ مباشرٌ من قِبل الشارع، وعلى الجعل الشرعيّ تترتّب الأحكام الشرعيّة الأخرى من النفقة وجواز العلاقة وغيرها من الأحكام التكليفيّة التي تتوجّه إلى الزوجين. فالشارع يحكم بأنّ «الزوجيّة» هي حالة تبدأ من حين العقد، وتبقى إلى انفساخه، وهو أي الشارع من يحكم بأنّ هذه الحالة التي يسمّيها بالزوجيّة، تترتّب عليها أحكام تكليفيّة.

3 ـ **النظرية الثالثة**: تحاول هذه النظريّة أن تسلك الطريق الوسطى بين سابقتيها، وحاصلها أنّ الأحكام الوضعيّة مجعولةٌ بالاستقلال في بعض الموارد، ومنتزعةٌ من الأحكام التكليفية في

---

(1) **فرائد الأصول**، مصدر سابق، ج3، ص125.

(2) الآخوند الخراساني، **كفاية الأصول**، مؤسسه آل البيت (ع)، ط 1، 1409هـ، ص455.

موارد أخرى. بناءً عليه، جُعِلت مجموعةٌ من الأحكام الوضعيّة، بالاستقلال، وهي واقعاً، موضوعٌ للحكم التكليفي؛ كالزوجية التي هي موضوع لوجوب النفقة، إذ إنّ الجعل فيها جعلٌ استقلالي، ومجموعةٌ أخرى انتُزعت من الأحكام التكليفية، كـ «جزئية سورة الحمد في الصلاة الواجبة» المنتزعة من الحكم التكليفي المستفاد من «صلِّ»[1]. ويبدو أنّ هذه النظريّة هي التي يمكن تبنّيها والدفاع عنها.

ولا بدّ من الالتفات إلى أنّ الأحكام الوضعيّة تدخل إلى دائرة الفقه فقط، عندما يترتّب عليها «أثر شرعيّ». وبالتالي فإنّ المعيار الأساس لكون شيء مّا شرعيّاً أو غير شرعيّ هو تعلّقه بـ «فعل المكلّف». وبعبارة أخرى هو ارتباطه بالقضايا التي تتضمّن الأمر أو النهي.

ويرى بعض الفقهاء أنّ الأحكام الفقهيّة أو محمولات الفقه، هي الأحكام التكليفيّة دون غيرها. وبحسب هذه الرؤية تكون الأحكام الوضعيّة من المبادئ التصديقيّة للفقه، أو منتزَعة منها أي من الأحكام الفقهيّة. ويرى أصوليّون آخرون[2]، أنّ الأحكام الوضعيّة لا تقع خارج دائرة الفقه بل هي في صلبه[3]. وبحسب هذه النظريّة يكون للفقه موضوعان، أحدهما الأفعال الاختياريّة التي تصدر عن المكلّفين وهي موضوع الأحكام التكليفيّة، والأفعال غير الاختياريّة ومتعلّقات الأفعال الاختياريّة وهي موضوع الأحكام الوضعيّة. وبعبارة أوضح: موضوع الفقه مركّب من الأفعال الاختياريّة من حيث اتّصافها بالأحكام التكليفية الخمسة، ومتعلّقات الأفعال من حيث اتّصافها بالأحكام الوضعيّة.

---

(1) **دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، الحلقة الثالثة، ص455.

(2) **فرائد الأصول**، مصدر سابق، ج3، ص125.

(3) **كفاية الأصول**، مصدر سابق، ص455.

وبالنظر إلى أنّ أحد مهامّ الفقه وأدواره هو الكشف عن الثواب والعقاب، يبدو أنّ النظريّة الأولى هي الأرجح؛ رغم أنّه لا يمكن إغفال الارتباط الوثيق بين الأحكام الخمسة والأحكام الوضعيّة في بعض الموارد، وفي الموارد التي يكون الحكم الوضعيّ فيها مجعولاً بالجعل الاستقلاليّ، (إذ إنّنا من القائلين بالتفصيل كما أشرنا أعلاه)، في مثل هذه الموارد تلعب الأحكام الوضعيّة دور المبادئ والمقدّمات لموضوع الفقه، وتساهم في إنتاج الحكم الفقهي، وبذلك تجد لها مكاناً في الجغرافيا الفقهيّة.

قسّمنا الحكم الشرعيّ حتّى الآن، من حيث متعلق الحكم إلى مجموعتين. مجموعة متعلّقها فعل المكلّف (= الحكم التكليفي) ومجموعةٌ أخرى، متعلّقها أيّ شيء غير فعل المكلف (= الحكم الوضعي)، ويمكن تصنيف المحمولات الفقهيّة (الأحكام) أيضاً من جهاتٍ أخرى. مثلاً يمكن تقسيم هذه الأحكام من حيث ارتباطها بحكم الله تعالى، إلى الحكم الواقعي والظاهري، ومن حيث عروض حالةٍ عارضةٍ يُقسّم الحكم إلى: حكمٌ أولي، وحكمٌ ثانوي، وحكمٌ ولائي.

4 ـ ختام واستنتاج

بالالتفات إلى ما تقدّم تحت عناوين: «تعريف الفقه»، «موضوع الفقه»، «محمول الفقه»، يمكن القول إنّ «علم الفقه» هو علمٌ يُبحث فيه عن سلوك المكلف وأفعاله الاختيارية، من حيث اتصافها بأحد الأحكام التكليفية الخمسة (أو اتصافها بالأحكام الوضعيّة). وينبغي بالفقه الاهتمام بالبحث حول الأفعال الجوانحيّة. ورغم أننا اشترطنا في السلوك أن يكون اختيارياً ليكون موضوعاً للبحث الفقهيّ، إلا أنّه ينبغي الانتباه إلى أنّ الأفعال غير الاختيارية التي تصدر عن

المكلفين، تدخل أيضاً في دائرة البحث الفقهيّ، من باب البحث عن الحكم الوضعي المرتبط بها. وأيضاً يمكن البحث الفقهيّ حول حكم أفعال غير المكلّفين في بعض الموارد ومن بعض الجهات، وإن كان البحث في الواقع هو بحث عن تكليف غيرهم تجاههم أو عن تكليفهم بعد بلوغهم وتوفّر شروط التكليف عندهم.

وبعد معرفة علم الفقه ووضوح أهمّ خصائصه، لا بدّ من عقد مقارنةٍ بينه وبين العلوم المشابهة طلباً لمزيدٍ من الوضوح، وعملاً بقاعدة: «تُعرف الأشياء بأضدادها».

5 ـ القانون: العلم الرديف للفقه

علم القانون هو أحد العلوم التي تتقاطع مع علم الفقه، وهو يشترك مع الفقه في أنّه علم معياريّ أو آمِر. وسوف نبدأ بتعريف علم القانون بهدف بيان الفوارق بين العلمين، وبعد ذلك نتّجه إلى البحث في العلاقة بينهما في مستوياتٍ عدّة.

5 ـ 1 ـ تعريف علم القانون

يعبّر عن علم القانون في اللغة الفارسيّة بـ «حقوق» وكلمة حقوق تستعمل في ثلاثة معانٍ، هي:[1] [قد يبدو هذا النقاش غير مطلوب

(1) **الحقوق**: 1 ـ في الفارسية هي الأجر الذي يتلقاه العامل أو الموظف لقاء عمله؛ في هذا المعنى، استعمل بصورة المفرد (هي الحقوق التي تُدفع في آخر الشهر)؛ 2 ـ علمٌ يبحث في القواعد والمقررات الحاكمة على علاقات الأفراد، المؤسسات، المجتمعات والدول؛ علمٌ يشخّص ويدرس القوانين وانطباقها على المصاديق؛ 3 ـ مجموعة القوانين، والقواعد، والمراسيم واجبة التنفيذ والتي وضعت أو شخصت بهدف استقرار الأنظمة في المجتمعات الإنسانيّة (من العلوم الضرورية للمدنية... والحقوق الإنسانية...)؛ 4 ـ الحقوق، (إن وجهة نظر=

في اللغة العربيّة ولكن حرصاً منا على الأمانة في الترجمة تركناه مضافاً إلى ما فيه من فائدة]

1 ـ قد تعني كلمة حقوق في بعض موارد استعمالها، جمعَ «حقّ»، بمعنى «الصدق، الصحيح، الاستحقاق، الحظوة، الأجر،...». وهي بهذا المعنى ترد في كل من الفقه والقانون، وتستعمل كمصطلح، مثال ذلك: حقّ الانتفاع، وحق الاختصاص، حقّ الإسقاط، حقّ الانتقال، حقّ الشفعة، حقّ الفسخ و...

2 ـ وتشير هذه الكلمة في بعض موارد استعمالها إلى القواعد الحاكمة على سلوك الأشخاص من حيث إنّهم أعضاء في

= الإسلام توجب أن لا يكون وضع المرأة والرجل متشابهاً في الكثير من الحقوق والتكاليف والعقوبات)؛ 5 ـ الوظائف والتكاليف؛ (**فرهنگ بزرگ سخن**، مصدر سابق، ج2، كلمة حقوق، ص2557).

حق: 1 ـ الصدق، الصحة، البطلان وغير الصحيح (كلام الحق مرّ)؛ 2 ـ الاستحقاق، الوجوب (الحق كان في طلب المعذرة منه شخصياً بسبب الكلام الذي قلته)؛ 3 ـ ما يملكه الفرد بحكم الطبيعة، العرف، الشرع، أو قانون الاختيار وإمكان التمتع به أو تصاحبه (هذا البيت حق آباءنا وأجدادنا)؛ 4 ـ الكلام أو الخطاب المنطبق مع الواقع، الحقيقة، (دائماً قل الحق ولو كان يضرك)؛ 5 ـ المال أو الأجر الذي يجب دفعه مقابل القيام بعملٍ أو عرض الخدمات على شخصٍ أو مجموعةٍ (حق اشتراك التلفون)؛ 6 ـ المال أو الأجر المعطى لشخصٍ ما بسبب عدم تمتعه بالإمكانات، التسهيلات، أو إمكاناتٍ خاصة (حق الاستفادة من الماء والهواء، حق المسكن، حق...)؛ 7 ـ (حقوق) القدرة المعطاة من قِبل القانون إلى شخصٍ ما (بسبب مخالفتهم الكاملة لذلك المرحوم، ليس لديهم حق التصرف أبداً بأمواله)؛ 8 ـ العدل، الإنصاف، الصدق، الصحة (العدول عن الحق)؛ 9 ـ ما يوقع الدَين على أحدهم وبموجب ذلك، يصبح الشخص ملزماً أخلاقياً بإنجاز عملٍ حسنٍ لشخصٍ آخر؛ 10 ـ (مَجاز) الله سبحانه (الحق سبحانه وتعالى جبل الإنسان على....)» (المصدر نفسه، ص2547).

المجتمع[1]. وعلى المواطنين أن يلتزموا بها في سلوكهم الاجتماعيّ، والدولة هي التي تسهر على حسن تطبيقها. ويبدو كأنّ مجموعة القواعد هذه تحوّلت إلى وحدة يعبّر عنها بـ «القانون». والكلمة العربيّة التي يستخدمها الفقهاء للتعبير عن مثل هذا المفهوم هي: «تشريع» ومشتقّاتها[2]. إذا عرفتَ هذا فلا إشكال في اللغة العربية من استعمال اصطلاحات مثل: «القانون الإسلامي»، و«القانون الروماني» ويكون المقصود منها «الحقوق». ولكنّ بين كلمة «قانون» وكلمة «حقوق» التي تستعمل في اللغة الفارسيّة للتعبير عن المفهوم نفسه، فارقين، هما:[3]

«**أولاً**: كلمة قانون عامّة، وتشمل كلّ القوانين التشريعية والتكوينية، مثلاً: تُطلق هذه الكلمة على جميع القوانين الرياضيّة، والفلسفية، والتجربية، و...؛ في حين أنّ الحقوق تشمل فقط القوانين والمقرّرات التشريعيّة؛ **وثانياً**: تشمل هذه الكلمة، أيضاً «القوانين المجعولة، أو المشرّعة» سواء تلك التي شرّعها الله سبحانه، أو

---

(1) ناصر كاتوزيان، **مقدمة في علم الحقوق**، دراسة في القانون الخاص في إيران، طهران: دار النشر به، ط 11، 1368، ص1.

(2) إن ما يُفهم من المعنى الحقوقي للقانون عبارة عن القواعد لازمة الإجراء والتي لها ضمانة تنفيذيّة مشخصة في كل مجتمع، وبعبارة أدق: القانون في المعنى العام للكلمة عبارة عن مجموع القواعد الملزمة الصادرة عن أصحاب المناصب ذات الصلاحية وتشمل: إقرار الرسائل، النظم، دليل الأنظمة، المقرارات الخلافية وكليات المسائل الموضوعة لأجل المجتمع. القانون بالمعنى الخاص للكلمة هو مفهوم فني وخاص وفي الأنظمة القائمة على أساس الدستور بصفته المقرَر في البرلمان. (انظر: رضا علومي، **كليات حقوق**، طهران: ميهن، 1348، ط1، ص1.

(3) محمد تقي مصباح يزدي، **الحقوق والسياسة في القرآن**، كتابة: محمد شهرابي، قم: مؤسّسة الإمام الخمينيّ التعليمية والبحثية، ط 2، 1379، ص25.

أقرّها ووضعها الناس من ذوي السلطة أو غيرهم، وتشمل القوانين غير المجعولة التي يُلتزَم بها في المجتمعات، دون أن يكون لها واضع محدّد، كالعادات والتقاليد، وأمّا كلمة «حقوق» التي تستعمل في اللغة الفارسيّة فليس لها مثل هذه السعة في دلالتها».

لقد عرّف علماء القانون القانونَ بالمعنى المشار إليه أعلاه، بتعريفات شتّى، وذلك بالالتفات إلى موقعه، وأسلوب استنباطه والمصادر والمبادئ التي ينبني عليها؛ إلا أنّ الجامع المشترك بين هذه التعريفات، هو أهمّ خصائص القاعدة القانونيّة، أي الإلزام، وضمانة التطبيق، الكلية والعمومية، وقيد العلاقات الاجتماعية؛ وعليه فإنّ القواعد غير الملزمة مثل التوصيات الأخلاقيّة، أو المباحات والمكروهات والمستحبات الشرعيّة، والعرف والعادات غير المرتبطة بالنظم وبتنظيم العلاقات الاجتماعيّة، لا تحسب في عداد تلك القواعد؛ لأنّها لا تتوفّر على تلك الخصائص المطلوب توفّرها في القاعدة القانونيّة[1].

3 - ومن المعاني التي تذكر لكلمة قانون (وأحياناً حقوق)، القانون كعلم، وهذا العلم فرد من أسرة العلوم الاجتماعيّة كعلم الاجتماع، والسياسة، والاقتصاد. والقانون بهذا المعنى هو العلم الذي يبحث في القواعد القانونيّة، وعادةً يعبّر عنه بالمفرد فلا يجمع لا لفظاً ولا معنى:

«لا يعيش الإنسان منفصلاً عن أبناء جنسه، ولكي يعيش فهو يقيم علاقات معهم بناءً للاحتياجات الفعلية؛ إذن هذه الاحتياجات هي ظواهر طبيعية وواقعية. وإنّ تشخيص الاحتياجات والعلاقات المنبثقة عنها في الحياة الاجتماعيّة للإنسان، تشكّل علماً يُدعى علم

---

(1) مير أحمدي زاده، **رابطه فقه وحقوق**، قم، انتشارات دفتر تبليغات اسلامى، ط 1، 1380، ص 26.

القانون، إذن القانون هو أحد العلوم الإنسانيّة وهو من عائلة العلوم الاجتماعيّة؛ لأنه يبحث عن العلاقات الإنسانية. وإن الحدّ بين هذا العلم وبين عمله، هو الحدّ المميّز بين علم القانون وفنّ القانون[1].

عندما يُتَطَرَّقُ إلى علم ما، فمن الطبيعي أن يُعرَّفَ موضوعه، ومحموله، وهدفه، ومنهجيّته، وكذلك يجب أن لا ننسى أنّ دراسة علم القانون، مرتبطة بشكلٍ وثيق بدراسة المدارس القانونيّة والنظم القانونية والحقوقيّة.

يحسب بعض الباحثين، إنّ معرفة ماهيّة علم القانون، تتوقّف على الاستفادة بشكلٍ طبيعيّ، من عوامل عدّة:[2]

1 ـ من المبنى والأصل الموجد للقانون؛ انطلاقاً من قولنا إنّ إرادة الدولة، أو الرواسب التاريخية للعادات والتقاليد أو الاحتياجات الاجتماعيّة هي التي أوجدت القانون.

2 ـ ويمكن معرفة الهدف والمهمّة التي يؤدّيها القانون، من خلال ما يقال من أنّ القانون هو مجموعة من القواعد التي تهدف إلى تحقيق النظام الاجتماعيّ، وإقرار العدالة، وتأمين تقدّم الحضارة والمجتمعات.

3 ـ العنصر الثالث الذي لا بدّ من ملاحظته في تعريف علم القانون هو مجاله وموضوعه؛ وذلك أنّه يُدّعى أنّ همّ علم القانون ينحصر بالمظاهر الخارجيّة للأعمال والظواهر الاجتماعيّة، ولا يهتمّ بباطن الأشخاص ونواياهم؛ وبعبارة

---

(1) محمد جعفر جعفري لنگرودي، **مقدمه عمومى علم حقوق**، ط 4، طهران، گنج دانش، 1375، ص13.

(2) ناصر كاتوزيان، **فلسفه حقوق (تعريف وماهيت حقوق)**، طهران: شركت سهامى انتشار، ط 1، 1377، ج1، ص 259 وما بعدها.

أخرى لا يهتمّ القانون بأفعال الإنسان تجاه نفسه أو تجاه ربّه، وإنّما يهتمّ بأفعاله ذات الصلة بأبناء نوعه.

4 ـ العنصر الرابع هو خصائص القاعدة القانونيّة؛ كالإلزام وضمانة التطبيق، والتقابل بين الحقّ والواجب في كلّ حكمٍ قانونيّ.

وما نحن بصدده في هذه الدراسة هو هذا المعنى الثالث المشار إليه أعلاه، وسوف نتابع البحث في وجوه الشبه بين القانون والفقه، لنبيّن معالم الحدود بين العلمين، ولنشرح على ضوء وضوح هذه الحدود، صلاحيّات الفقيه ودوره المميّز له عن القانونيّ.

5 ـ 2 ـ العلاقة بين القانون والفقه

إن البحث في العلاقة بين علم الفقه وعلم القانون مهم من جهاتٍ عدة، وسيكون لهذا البحث آثار مهمّة، رغم أنّ بعض الباحثين يُنكر وجود أيّ علاقة بين هذين العلمين؛ ودليله على ذلك أنّ القانون من صنع الإنسان، والفقه إنّما هو تشريعٌ إلهيٌ، أو بسبب أنّ أحكام الفقه شاملة وثابتة، في حين أنّ القوانين، متغيّرة ومرتبطة بالزمن[1]. فقبل القرن الثالث عشر للميلاد كانت مدوّنة جوستنيانوس، في بلاد الشرق وإلى حدّ كبير في إيطاليا، وغيرها من القوانين التي كانت تعرف باسم القانون الروماني أو كتاب آلاريك الذي أقِر عام 506 للميلاد في فرنسا وأسبانيا، كانت تمثّل بمجموعها المدرسة القانونيّة الجرمانيّة[2].

---

(1) عبد القادر عودة، **التشريع الجنائي الإسلامي**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1415هـ، ص 18و30؛ نقلاً عن: حسين ناصري، «**در آمدى بر ارتباط فقه وحقوق**»، مجلة كلية الإلٰهيّات والمعارف الإسلاميّة، جامعة مشهد، صيف 1383، العدد 64، ص169.

(2) رينيه دايفيد، **نظامهاى حقوق معاصر**، نقله إلى الفارسيّة عدد من المترجمين، ـ

وعلى الرغم من وجود هذا الاختلاف بين العلمين، إلا أنّ التوقّف لدرس خصائص كلّ منهما يبدو مفيداً في هذه الدراسة لتتّضح حدود دور الفقه ومهامّه التي يمكن أن يؤدّيها؛ ولذلك سوف نحاول في ما يأتي من هذه الدراسة المقارنة بين الفقه والقانون، في محاور ستّة، هي:

1 ـ الموضوع،

2 ـ المحمول،

3 ـ الهدف،

4 ـ المنهج،

5 ـ المصادر،

6 ـ المباني والمبادئ.

5 ـ 2 ـ 1 ـ الموضوع

لقد انتهينا في البحوث السابقة إلى أنّ موضوع الفقه، هو السلوك الاختياريّ للمكلفين، والموضوعات الخارجيّة.

وهدف التقنين في علم القانون، هو تنظيم العلاقات بين الناس ومنع وقوع الفوضى أو حلّ النزاعات. من خلال هذا التوضيح يمكن القول إنّ موضوع هذا العلم، هو العلاقات الاجتماعيّة بين الناس، ومن وجهة نظر قانونيّة لا معنى لوجود قانون بالنسبة إلى شخص يعيش وحيداً في جزيرةٍ نائيةٍ وليس لديه أي علاقة مع أحدٍ آخر[1]؛ لهذا السبب تدخّل علم القانون في جميع ميادين الحياة الاجتماعيّة للبشر

= مركز نشر دانشگاهى، 1375 ش، ص 32 ـ 33، نقلاً عن: «**در آمدى بر ارتباط فقه وحقوق**»، مصدر سابق، ص 169 ـ 170.

(1) **رابطه فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص 42.

ولم يغفل عن أيّ شيء، وسنّ القوانين للدول، وللمؤسّسات الدولية، وبشكلٍ عام للأشخاص الحقيقيين (Natural persons) والحقوقيين (Legal persons)، سواء على الصعيد المحليّ أم الدولي[1].

المقارنة بين موضوعي القانون والفقه:

قبل إبداء الرأي في العلاقة بين موضوع الفقه وموضوع علم القانون، ينبغي التذكير بوجود فرق بين الفقه الموجود والفقه المطلوب، وأنّ المسافة بين الفقه الموجود والفقه المطلوب من حيث دائرة شمول الموضوعات والمسائل، لأمرٌ واضحٌ. فبناءً على بعض الرؤى والنظريات، لا يوجد للفقه المطلوب أيّ رأيٍ في مجال المباحات، أو ما يسمَّى بـ «منطقة الفراغ التشريعيّ»، بل يرى أصحاب هذه النظريّة أنّ هذه المنطقة تركت للعقل البشريّ ليملأها بالقوانين والتشريعات المناسبة، أو أنها لم تُتَنَاوَل في الفقه بالرغم من أنّ المباحات ومنطقة الفراغ مشمولة ضمن دائرة الفقه؛ لكن بناءً على نظريات أخرى، يوجد حكمٌ شرعيٌ لأيّ سلوكٍ يمكن أن يصدر عن الإنسان المكلّف، ولا يخرج أيّ سلوك عن نطاق أحكام الفقه. والوضع المثاليّ هو أن يتعرض الفقهاء لهذه الموضوعات أيضاً.

المقارنة بين القانون والفقه الموجود:

في البدء يمكن دعوى أنّ العلاقة بين موضوعي هذين العلمين هي علاقة العموم والخصوص المطلق (على حدّ تعبير المناطقة)؛ لأنّ الفقه يبدي رأياً في جميع السلوكيات الفردية والاجتماعيّة في حين أنّ القانون يحصر مواقفه وآراءه في السلوك الاجتماعيّ؛ لكن

---

(1) انظر: **كليات حقوق**، مصدر سابق، ص25.

إذا قيست هذه العلاقة مع الأخذ بالاعتبار القضايا والمسائل المطروحة في كلا العلمين[1]، فمن الملاحظ أنّ عدداً من المسائل لا مكان لها إلا ضمن دائرة الفقه، وعدداً من الموضوعات تقع فقط ضمن علم القانون، كما إن عدداً آخر منها موجودٌ في المنطقة المشتركة بينهما. بعبارةٍ أخرى: إنّ النسبة بين موضوع العلمين، هي العموم والخصوص من وجه.

إنّ نقطة الاشتراك، بين العلمين هي الموضوعات ذات الصلة بالمعاملات والأنظمة الاقتصاديّة، وبعض القضايا المرتبطة بالعقوبات، وبعض القضايا التي تطرح في القانون العامّ؛ رغم[2] أن ذلك لا يعني تطابق الموضوعات المبحوث عنها بين العلمين؛ مثلاً وجوب الصوم كفارة في قتل العمد والخطأ من الأحكام الشرعيّة المطروحة في الفقه، ولكن بسبب خصوصيّة القاعدة القانونية؛ أي اقتصارها على الأمور ذات الصلة بالشأن الاجتماعيّ، فإنّ مثل هذه الأحكام لا يمكن أن تطرح في القانون.

أمّا بالنسبة إلى نقاط الافتراق، فإن موضوعات الأحكام العبادية كالصلاة والصوم التي هي من أهمّ موضوعات فقه العبادات؛ لا تطرح في القانون بشكلٍ مباشر، وإن طرحت أحياناً من حيث انطباق عناوين أخرى عليها، مثل بعض الواجبات العباديّة كالخمس أو الزكاة، فربّما تُطرح في بعض القوانين ويُتعامَل معها بوصفها ضرائب

(1) بالالتفات إلى اختلاف موضوع العلم ومسائله، من الجدير الالتفات إلى أنّه إذا كان محور المقارنة هو قضايا العلمين، فإنّ أحد نقاط الافتراق بين الفقه والقانون، هي الأحكام غير الإلزامية في الفقه (مثل المستحبات والمكروهات) التي لا مكان لها في القانون؛ لأنّ الإلزام من خصائص القاعدة القانونيّة (مثل سائر خصائصها كضمانة التطبيق، والكليّة والعموميّة، والطابع الاجتماعي).

(2) **در آمدى بر ارتباط فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص43.

اجتماعيّة. من جهة أخرى، يمكن أن تواجهنا بعض الحالات في القانون، لا تطرح في الفقه، كما في واجبات المؤسّسات الداخليّة والخارجيّة، الإقليمية والدولية، البلديات، الوزارات، النقابات أو الأنظمة المرتبطة بقوانين السير و...[1].

ما تقدّم هو مقارنة سريعة بين الفقه الموجود والقانون؛ ولكن إذا نظرنا إلى المسألة من الزاوية التي تجيز للفقيه النظر في المساحات القانونية الخالية ـ منطقة الفراغ ـ والتي تعطيه صلاحيّة سنّ القوانين وترى أنّ وضع الأنظمة في هذه المجالات مهمّة فقهية وشرعية؛ فسنرى أنّه لا يبقى أيّ فعلٍ اختياريّ خارج إطار الفقه، ومن هذه الزاوية تكون كلّ الأنظمة الاجتماعيّة، في الدولة الإسلاميّة ذات صبغةٍ فقهيّة، وبالتالي تكون النسبة بين موضوعي العلمين هي العموم والخصوص المطلق، وسوف تكون دائرة علم الفقه أوسع من دائرة علم القانون، وسوف ينافس الفقه القانون في كل قضاياه.

5 ـ 2 ـ 2 ـ المحمول

محمول العلمين هو الأوامر والنواهي التي يُطلق عليها اسم الأحكام التكليفية، كما توجد محمولات أخرى تسمّى بـ «الأحكام الوضعيّة» بحسب الاصطلاح الفقهيّ. لكن علينا الالتفات إلى أنّه أولاً، لا يوجد في القانون حكم غير إلزامي بخلاف الفقه الذي يتضمّن بعض الأحكام غير الإلزاميّة كالمستحبات، والمكروهات والمباحات؛ ثانياً، تقترن الأوامر القانونيّة بضمانة التطبيق، فإنّ الدولة هي القوّة الاجتماعيّة التي تجبر الناس على احترام القواعد القانونيّة، بخلاف الفقه الذي لا يملك ضمانة كهذه، سوى حكم العقل والالتزام الأخلاقيّ اللذان يوجبان احترام عددٍ من القواعد

---

(1) رغم قبولنا بأنّ للدولة شخصيّة حقوقية وعليها واجبات محدّدة، إلا أنه تمّ تناول هذه الواجبات في بحوثٍ فقهية مختلفة مثل كتاب الجهاد، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الأمور الحسبية، ولاية الفقيه.

الفقهيّة التي شرّعها الله، ما خلا بعض القوانين الفقهيّة ذات الطابع الاجتماعيّ التي ترعى الدولة الإسلاميّة تطبيقها في حال قيامها؛ ثالثاً، تنحصر العقوبات في القانون بحدود هذه الدنيا، بخلاف الفقه، فإنّ بعض عقوباته وثوابه تتحقّق في الآخرة.

5 ـ 2 ـ 3 ـ الهدف

يعتقد العدلية[1] أنّ الأحكام تتبع المصالح والمفاسد[2]. وبناء على ذلك سوف يكون هدف الفقه هو استنباط الأحكام لتمكين المكلفين من امتثال الواجبات وترك المحرّمات، وبالتالي تحصيل المصالح وتجنّب المفاسد. وبالنظر إلى أنّ المصالح والمفاسد تشمل المصالح والمفاسد الدنيوية والأخروية، فإنّ هدف الفقه في الحقيقة هو إيصال الإنسان إلى الكمال والسعادة المطلوبة وإبعاده عن الشقاء والعذاب الإلٰهيّ. وبحسب الرؤية القرآنيّة يمكن عدّ تهذيب النفس والوصول إلى الفلاح ورضوان الله، هو الهدف من الأحكام الفقهيّة[3]. وهكذا فإنّ الهدف الأولي للفقه، هو استنباط الأحكام؛ رغم أنّ وجود أهداف أبعد من هذا الهدف وهي إيصال المكلف إلى تهذيب النفس وتزكيتها.

بموازاة التقسيم الذي عرضناه حول أهداف علم الفقه (الأهداف القريبة، والمتوسّطة، والبعيدة)، فإنّ الهدف القريب لعلم القانون، هو سنّ القوانين وتشريع النظم الاجتماعيّة، أما حول الهدف البعيد

---

(1) المعتزلة والشيعة في مقابل الأشاعرة.

(2) انظر: **العدل الإلٰهيّ**، مجموعة الآثار، (نسخة إلكترونية، قم، مركز تحققات كامپيوترى علوم اسلامى، ج1، ص57.

(3) ﴿إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ﴾ (سورة العنكبوت: الآية 45)؛ ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (سورة البقرة: الآية 183)؛ ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَٰنِ فَٱجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (سورة المائدة: الآية 90)، وغيرها من الآيات.

له، فتوجد الكثير من وجهات النظر؛ إذ يرى بعض علماء القانون أنّ مصلحة الفرد هي الهدف البعيد للقانون (مدرسة الحقوق الفردية)، ويوجد من علماء القانون من يرى أنّ تأمين المصالح الاجتماعيّة هي الهدف البعيد له، وبين هاتين الطائفتين وجد من حاول التوفيق بين الرؤيتين؛ لكن هذه الرؤى جميعاً تشترك في ثلاث نقاطٍ على أنّها غايات للقانون، وهي: الأمن، وتحقيق العدالة الاجتماعيّة، والتقدّم والتنمية الاجتماعيّة والحضاريّة[1].

المقارنة على مستوى الأهداف:

إنّ الهدف الأوليّ لكلا العلمين هو النشاط العلمي والمعرفي؛ ولكن مع الالتفات إلى أنّ دافع الفقيه نحو البحث العلميّ هو الكشف عن الحكم الشرعيّ واستنباطه ونسبته إلى الله، في حين أنّ مثل هذا الهدف ليس مطروحاً عند فقهاء القانون والمشتغلين فيه[2].

وأمّا على مستوى الأهداف البعيدة فيبدو أنه لا تناسب بين العلمين؛ فالهدف البعيد وغاية الغايات للفقه هي الساحة السماوية وتشمل كلّ المصالح الدنيوية والأخروية؛ في حين أنّ علم القانون، أرضيٌّ وجُلّ ما يهدف إليه هو تحقيق الأمن والعدالة في العلاقات الاجتماعيّة (الدنيوية). بعبارةٍ أخرى: يطلب الفقه السعادة العاجلة

---

(1) **فلسفه حقوق**، مصدر سابق، ج 1، ص505.

(2) ثمة اختلاف آخر بين الجهود الفكرية والعمليّة للفقيه والحقوقي، يكمن في أن الجهود النظريّة والعلمية التي يبذلها الفقيه، عندما تصل إلى حد الاستنباط وإصدار الحكم والفتيا بصفتها أحد القوانين الإلٰهيّة والشرعية المنسوبة لله سبحانه، تكون لازمة الإجراء عليه وعلى مقلديه؛ في حين أن الجهود المبذولة من قِبل الحقوقين، على الرغم من وصولها إلى حد الاستنباط وإصدار الحكم، لكن من الممكن أن لا تصل إلى حد «القانون»، وأن لا تلتفت المراجع القانونية إلى آراء الحقوقيين ونظرياتهم، وأن لا تؤدي إلى إصدار قانونٍ ما.

والآجلة، في حين أنّ القانون يكتفي بالتقدم والنجاح العاجلين (العدالة والأمن). إن قسماً كبيراً من الأحكام الفقهية (خصوصاً الأحكام العبادية)، إنّما شُرّعت بهدف تزكية النفس الإنسانيّة وتهذيبها؛ بل لوحظ مثل هذا الأمر في بعض الأحكام غير العبادية أيضاً، مثلاً: ثبت في الشريعة من باب العقوبة على بعض الأفعال، وجوب الصوم كفّارةً عن ذلك الفعل، مضافاً إلى الجزاء المادّيّ الذي يترتّب عليها، كما في حالة قتل العمد، ولا شكّ في أنّ الصوم إنّما يجب لتحقيق أهداف تربويّة وأخلاقيّة، ومثل هذا الأمر لا وجود له في القوانين المتعارفة[1].

(1) ينبغي الالتفات إلى أنّ القانون يتناول أيضاً ما يُسمى بـ «التدابير الوقائية». والتدابير الوقائيّة هي مجموعة من الإجراءات الناشئة من ردة فعل المجتمع لمنع تكرار الجرم من قِبل المجرمين الخطرين، ويُعمل بها بناءً لما تتخذه المحكمة من تدابير بحكم القانون. وفي تعريفٍ آخر: التدابير الوقائية هي فعل وقائي يتضمن علاج مجرمٍ ما وإصلاحه. وقد أخذت التدابير الوقائيّة بالاعتبار لأوّل مرة في التشريع النروجي عام 1902. وبعد ذلك بدأت مجموعة من الدول اعتمادها وهي: بريطانيا، بلجيكا، السويد، أسبانيا، وألمانيا. أقرّت بلجيكا سنة 1930 القانون المعروف بالدفاع الاجتماعي، ويتضمّن هذا القانون التحفّظ على بعض المجرمين بهدف إعادة تأهيلهم. وفي إيران قدّم اقتراح قانون التدابير الوقائية إلى مجلس الشورى مقتبساً من القانون الجزائي السويدي المقّر عام 1937م، وقد أُقِر القانون في 21 مادة تحت عنوان قانون التدابير الوقائية بتاريخ 12/ 9/ 1339ش. (پرويز محمد نجاد، «**الإجراءات التأمينية والتربوية في القانون الجزائي**» ، مجلة الإصلاح والتربية، العدد61، ارديبهشت 1381؛ انظر: محمد علي الأردبيلي، **قانون حقوق جزاى عمومى**، ، طهران: ميزان، ط 4، 1381، ص178 وما بعدها؛ مارك آنسل، **الدفاع الاجتماعي**، ترجمة: محمد أشوري وعلي حسين نجفي، طهران: نشر جامعة طهران، ط 3، 1375).

وأيضاً للإطلاع على رؤية القرآن والسنة ـ بصفتهما مصدرين للفقه ـ انظر: محسن رهامي، «**الإجراءات التأمينية والتربوية من وجهة نظر القرآن والسنة**»، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة لجامعة طهران، العدد 155، خريف 1379. =

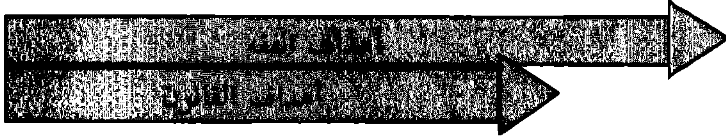
هذا ولكن يمكن النظر إلى أهداف القانون وغاياته من زاوية أخرى؛ بحيث لا يعود التباين هو الظاهر. وتوضيح ذلك أنّ الأمن، وتحقيق العدالة، واحترام المصالح الاجتماعيّة في العلاقات الإنسانيّة، هي من الأهداف التي تهدف بعض الأحكام الفقهية إلى تحقيقها[1]، بل يمكن القول إنّ هذه الأهداف هي من المقاصد والغايات التي يرمي الفقه إلى تحقيقها؛ ولكن مع شيء من الاختلاف بينه وبين القانون، وهو أنّ الفقه يرى أنّ هذه الأهداف هي أهداف متوسّطة لا تراد لنفسها، بل هي وسيلة للوصول إلى غيرها من الأهداف ذات الطابع الأخلاقيّ، الأمر الذي ليس موجوداً بالضرورة في القوانين الوضعيّة[2].

انطلاقاً من هذه الرؤية، يمكن القول إنّ النسبة بين العلمين على مستوى الأهداف هي نسبة العموم والخصوص مطلقاً. وإنّ أهداف أحد العلمين تقع في طول أهداف العلم الآخر، بمعنى أنّ القانون يساير الفقه في الأهداف إلى مرحلة ثمّ يكمل الفقه مسيرته وحده ويتوقّف القانون. (انظر: الشكل رقم 7).

= يبدو أن هذه التدابير في الحقوق، بصدد منع الجرم والمعصية وهي تتفاوت ماهيّةً مع أهداف مسائل الفقه التي هي وسيلةٌ للتعالي وللوصول إلى القرب الإلٰهيّ.

(1) وذلك كأحكام الفقه في القضاء، والشهادات، والديات، والقصاص، والطلاق، والإرث، وغيرها...

(2) تجدر الإشارة إلى أنّ بعض فقهاء القانون يتحدّثون عن العلاقة بين القانون والأخلاق، ويرون ضرورة تأثير الأخلاق في التقنين. ومن هؤلاء جورج ريبر (أستاذ القانون الفرنسيّ المشهور) فهو يتحدّث في كتابه عن كون الأخلاق معياراً لتقييم القانون. (انظر: موسوي بجنوردي، «**بررسى نقش أخلاق در فقه وحقوق**»، پژوهشنامه متن، ص 32).



شكل 7: مسايرة القانون للفقه في أهدافه

وهكذا تبدو النظرة الثانية إلى العلاقة بين أهداف الفقه وأهداف القانون مختلفة عن النظرة الأولى التي ترى أنّ أهداف كل من العلمين تقع في عرض أهداف العلم الآخر؛ ولكنّ التأمّل في المعاني الحقيقيّة للمفاهيم المشتركة بين العلمين يظهِر أنّ سيطرة الرؤية العلمانية والفلسفة الإنسانويّة على العلوم كلّها ومنها القانون، جعلت الاشتراك بين العلمين في بعض المفاهيم كالأمن، والعدالة الاجتماعيّة، والتنمية الاجتماعيّة، جعلت هذا الاشتراك اشتراكاً لفظيّاً[1]؛ فهذه المفاهيم المعتمدة في الفقه الإسلامي تختلف عن معانيها المتبنّاة في القانون الوضعيّ[2].

وعلى ضوء ذلك يبدو أنّ النسبة بين العلمين على مستوى الأهداف هي نسبة التباين.

---

(1) رغم إمكان دعوى عدم وجود أيّ فرق في مفهوم العدالة والأمن بين الفقه والقانون العلماني أو الوضعيّ.

(2) هذا ولكن هذا الإشكال يرتفع إذا أطلّت الدراسات القانونيّة على مصادر الفقه واستفادت منها، أو كان القانون المقصود هو القانون في المجتمعات الإسلاميّة في ظلّ نظام سياسيّ يعتمد الإسلام والشريعة معياراً للتقنين. بل إنّ تباين الفقه والقانون واختلافهما في الأهداف يكتسب معناه عندما يكون الحديث عن القانون بمعناه الوضعيّ المتداول، وأما إذا تحدّثنا عن القانون كما ينبغي أن يكون عليه بحسب الرؤية الإسلاميّة فلا معنى ولا محلّ لهذا الكلام.

5 ـ 2 ـ 4 ـ المنهج

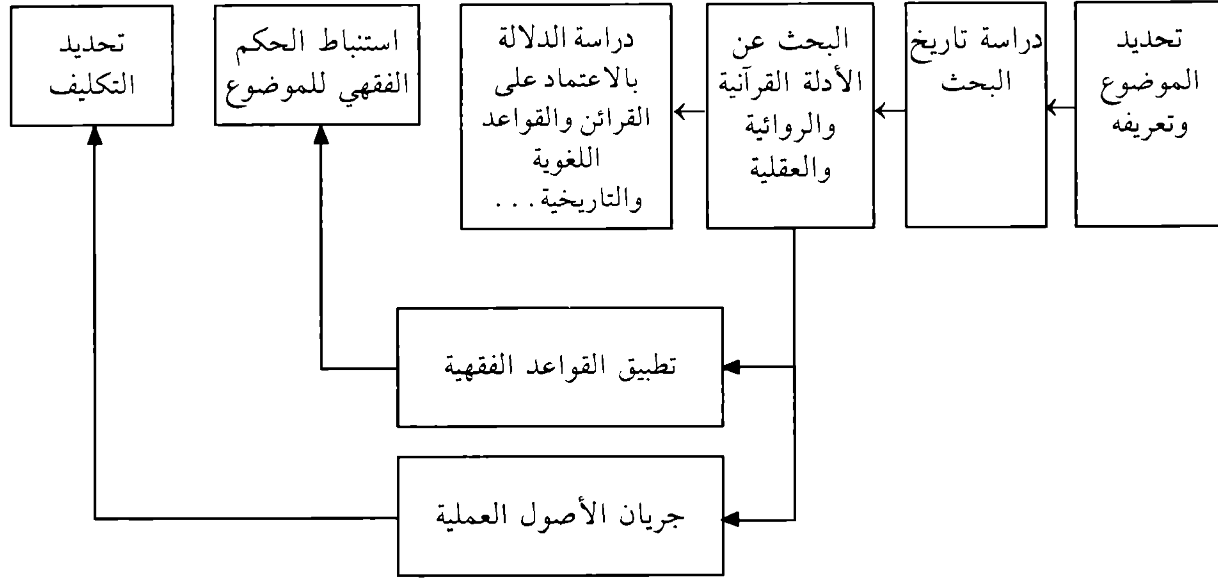
أ ـ منهج الفقه:

يمكن تصوير المراحل التي يقطعها منهج البحث في الفقه على النحو الآتي: ينطلق الفقيه في عمليّة استنباط الحكم من تعريف الموضوعِ (في مقابل محمول القضيّة الفقهية) ويوضّح، بدقةٍ، حدودَه المفهومية. وهنا، يلعب العرف والتجربة والحس دوراً مؤثّراً في معرفة المفاهيم والموضوعات العرفية. وفي المرحلة اللّاحقة، وبهدف التعرّف إلى الحكم أو فلنقل محمول القضيّة الفقهيّة، يستعرض الفقيه التراث الفقهيّ والآراء والنظريّات التي طرحت في حكم الموضوع، ومن ثمّ ييمّم شطر الأدلة القرآنية والروائية والعقليّة[1]. في حال العثور على أدلّةٍ تفي بالغرض، يعمد الفقيه إلى التأمّل في دلالات هذه الأدلّة، وفق القواعد المنهجيّة المرسومة لتفسير النصوص الشرعيّة، وهي القواعد التي يتولّى علم الأصول تنظيمها وضبطها. وما لم يعثر في النصوص والأدلّة على ما يفي بالغرض في مجال اكتشاف الحكم، يلجأ الفقيه إلى ما يُعرف بالأصول العمليّة، وهي القواعد المقرّرة لمثل هذه الحالات وهي الحالات التي لا يتوفّر فيها دليل يكشف عن الحكم بشكلٍ مباشر، وهذه القواعد هي قواعد للتصرّف في حالات الشكّ في الحكم والعجز عن معرفته[2]. (انظر: الشكل رقم 8).

---

(1) يعدّ بعض الفقهاء الإجماعَ دليلاً من الأدلّة التي يرجع إليها للتعرّف على الأحكام، وفي فقه أهل السنّة تذكر أدلّة أخرى مثل: القياس والمصالح المرسلة وغيرها.

(2) من الكتب التي تتعرّض لمنهجيّة البحث الفقهيّ، كتاب **أصول البحث الفقهيّ** للدكتور عبد الهادي الفضلي، مؤسّسة دار الكتاب الإسلامي، 1427هـ. **وبحدود** اطّلاعي هو الكتاب الوحيد الذي يعالج هذه المسألة بهذه الطريقة.



الشكل 8: مسيرة عمليّة الاجتهاد ومنهج البحث الفقهيّ

قضيّة الحجّية، هي أحد وجوه الاختلاف الأساس بين **منهج** الفقه والقانون، ونسبة القوانين والمقرّرات إلى الله تعالى. **فكلّ من** الفقيه والمقلّدين، يرون أنّ **الأحكام الفقهيّة هي أحكام إلهيّة. وأمّا** في القانون، فلا وجود لمثل هذا الأمر، والفقيه يسعى دائماً **إلى** تطبيق القانون أو مبادئه وقواعده، كما يعمل على المقارنة بين السلوك الاجتماعيّ والقوانين.

وأكثر الفقهاء يؤمنون بحكم العقل المستقل؛ ولكنّه يستمدّ قيمته في نظرهم، من قاعدة الملازمة، ويستوي في ذلك من يرى في العقل مصدراً للحكم أو من يراه آلة ووسيلة تكشف عنه[1].

ولا محلّ للتجربة والحسّ في منهج البحث الفقهيّ، رغم الاعتراف بدورهما في مجال اكتشاف الموضوعات الخارجيّة ومصاديق الأحكام الشرعيّة. ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ بعض الفقهاء البارزين بدأوا يعترفون بدور الزمان والمكان، وتأثيرهما في تبدّل الأحكام الشرعيّة، وعلى رأس هؤلاء الفقهاء الإمام الخمينيّ (ره)[2].

ومن البحوث المطروحة في منهج البحث الفقهيّ، مسألة مراتب علم الإنسان، ومقدار العلم اللازم لمعرفة الأحكام الشرعيّة. والسؤال المطروح هو أنّه في خضم عمليّة البحث عن الحكم الشرعي، متى ينبغي بالفقيه أن يختم البحث ويكفّ عن بذل الجهد؟ يعتقد الشيخ الأنصاري أن القطع واليقين من أعلى أنواع العلم لجهة حجيّته

---

(1) المظفر، **أصول الفقه**، مصدر سابق، ج 1، مبحث (لماذا سميّت هذه المباحث بالملازمات العقليّة)، ص 209 وما بعدها. وتجدر الإشارة إلى أنّ الأشاعرة أو بعضهم على الأقلّ، (الذين ينكرون الحسن والقبح العقليّين)، إمّا يشكّكون في أصل قدرة العقل على إدراك الحسن والقبح، وإما يشكّكون في حجيّة هذا الإدراك على فرض القول بقدرة العقل.

(2) انظر: جماعة من المؤلّفين، **مجموعه آثار كنگره بررسى مبانى فقهى حضرت امام خميني «ره»: زمان ومكان**؛ وانظر أيضاً: السبحاني، **نقش زمان ومكان در استنباط**.

الذاتية، ولجهة عدم قابليته للجعل والتشريع، لا نفياً ولا إثباتاً[1]. وبناءً على هذا، إنّ أي قطعٍ حجةٌ على صاحبه، ولايمكن مؤاخذة المكلّف على اتّباعه لقطعه، وما هو ممكن ومتاح، هو تشكيك القاطع في مقدّمات قطعه، والأدلّة التي أوصلته إلى هذا القطع[2]. وبحسب وجهة النظر هذه، عندما لا يصل الفقيه إلى القطع، ولا يتوفّر عنده سوى الظنّ بالحكم الشرعي، لا يجوز له اتّباع هذا الظنّ ولا العمل به؛ وذلك لأنّ الأصل في الظنّ هو عدم الحجيّة بناءً للأصل الأوّلي والقاعدة العقليّة التي حاصلها عدم حجيّة الظنّ وعدم جواز الاعتماد عليه. ولكنّ الله جوّز العمل ببعض الظنون من باب الضرورة، أو من باب التسهيل على المكلّفين، فأعطى بعض الظنون صفة الحجية، وذلك كما في حالة خبر الواحد. وفي الحالة التي تتعادل فيها الأدلّة الظنّية، على المجتهد اللّجوء إلى الأصول العمليّة لاكتشاف التكليف. وهذه الأصول لا تدّعي الكشف عن الحكم الشرعيّ، بل أقصى ما تدلّ عليه هو تحديدها وظيفة المكلّف في حالة الشك أو الجهل بالحكم، والهدف منها إخراج المكلّف من حالة الشك.

ب) منهج القانون: لم يتناول الحقوقيون وعلماء القانون، قضيّة المعرفة ومراتب العلم بوصفها مقدماتٍ ضرورية لعلم القانون. إنما أشاروا إلى ذلك في طيات بعض أبحاثهم، وذلك كما في الأبحاث المرتبطة بتفسير القانون، فهناك تتجلّى أهمّية العلم والمعرفة بالقانون ونوعه، ومستوى الفهم، وكذلك في الأبحاث المتعلّقة بأصول المحاكمات ومصدر علم القاضي بالجرم أو الحقّ. وفي هذا المجال، يعتقد بعض علماء القانون الذين ارتووا من زلال الفقه والأصول الإسلاميّة، أنه لا ينبغي النظر في القانون والفقه إلى اليقين، والظن، والشك من وجهة نظر فلسفيّة وعقليّة محضة. فهم،

(1) **فرائد الأصول**، مصدر سابق، ج1، ص4 وما بعدها.

(2) المصدر نفسه، ص15 وما بعدها.

وفي خضم تقسيمهم مراتب العلم إلى الظن المفيد للاطمئنان، **العلم العرفي**، الظنّ المتاخم للعلم والاطمئنان، يسمّون المرتبة الرابعة **أي الاطمئنان**، بالعلم العادي، ويقولون: **إن الناس يرون العلم العادي حجةً**، وعلى أهل القانون أن يقبلوا ذلك[1]. وإن أغلب الحقوقيين يقبل العقل كأحد الأصول المؤسّسة للقانون. وتؤمن المدرسة العقليّة في القانون، أنّ العقل هو المعيار لتحديد الحقوق الطبيعيّة. ففي هذه المدرسة يبدو العقل هو المصدر الذي يكشف عن الحقوق والقوانين الأساس، وهو الذي يمنحها ثباتها[2].

وأما عن الموقف من التجربة والحسّ في مجال القانون، فقد ظهرت مدارس قانونيّة تنظر إلى العقل ودوره بعين الريبة، وتعترف بإمكان اكتشاف القوانين بالتجربة، وبعض النسخ المتطرّفة لهذه المدارس، (المدارس الوضعيّة= بوزيتيفيسم) ترى أنّ الحقّ هو ما يقرّه القانون، وذلك على ضوء المعطيات الخارجيّة لا على ضوء المدركات العقليّة والمفاهيم الذهنيّة[3].

وما يسمّيه الفقهاء بالأصول العمليّة يسمّيه علماء القانون بـ «الفرض القانونيّ»، وهو مصطلح دخل إلى اللغة الفارسيّة عبر مترجمي كتب القانون من اللغة الفرنسيّة. وهذا المفهوم هو المرجع الذي يُستند إليه في القضاء في حالة عدم توفّر العلم العرفيّ، لاتّخاذ الموقف تجاه المجهولات القضائية[4].

مقارنة:

يعترف كل من علمي الفقه والقانون بدور العقل في منهج

---

(1) جعفري لنگرودي، **مكتبهاى حقوقى در حقوق اسلام**، طهران: گنج دانش، 1370، ص39 ـ 40.

(2) انظر: **رابطه فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص 130 ـ 131.

(3) انظر: المصدر نفسه، ص134.

(4) **مكتبهاى حقوقى در حقوق اسلام**، مصدر سابق، ص45.

البحث، وأمّا الحسّ والتجربة فلا يعترف بهما إلا عند بعض المدارس القانونيّة. والمناهج المعتبرة في الفقه والقانون، تشترك في أنّها تستخدم لتحقيق غايتين، ويعد الاشتراك في هاتين الغايتين وجهاً من وجوه التجانس بين العلمين على المستوى المنهجيّ:

أ ـ استنباط الحكم والقانون دون وجود نصّ، أو عدم الاستفادة من النصّ؛

ب ـ تفسير النصّ، وهذا الهدف له بدوره غايات عدّة، هي:

1 ـ رفع الإبهام والإجمال عن النصّ؛

2 ـ تطبيق النصّ على الموارد المشابهة؛

3 ـ تطبيق النصّ على موارده المتعدّدة؛

4 ـ تنقيح المناط القطعيّ أو الظنيّ لتسرية الحكم إلى موارد أخرى[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّه على الرغم من وجود شيء من الاستنباط في القانون؛ إلّا أن الهدف من الاستنباط قد يكون في بعض الحالات وضع القانون وتشريعه وليس اكتشافه.

ومع ذلك كلّه، لا بدّ من الاعتراف بأنّ بين القانون والفقه تناسبٌ في مجال البحث ومراحل الاستنباط، كما في مجال تفسير النصوص، وأخيراً في مجال التطبيق، ويمكن لكل علم الاستفادة من منهج العلم الآخر في هذه المجالات.

5 ـ 2 ـ 5 ـ المصادر

المقصود من المصادر هو المستندات العامة التي تُستخرج منها

---

(1) **رابطه فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص 128.

القوانين والأحكام الفقهية والحقوقية. ومن المعروف أنّ **المصطلح** المستخدم في الفقه الشيعيّ هو كلمة «الأدلّة» بدلاً **من كلمة** «المصادر»؛ ولكنّ كلمة مصادر صارت كلمة متداولة **في** الفقه الإسلاميّ كما في القانون[1].

ويؤمن أكثر فقهاء الإماميّة خلا الأخباريّون، بأنّ المصادر التي يكتشف منها الحكم الشرعيّ أربعة، هي:

1 ـ القرآن؛

2 ـ السنّة؛

3 ـ والإجماع؛

4 ـ والعقل.

وتتفاوت أهميّة المصادر وتختلف بحسب النظم القانونيّة واختلافها. ففي النظام القانوني الإنكليزيّ = (الأنجلو ساكسوني) (Common law) تتمتّع الأحكام والاجتهادات القضائيّة، بأهميّة كبرى، ومن هنا يعرف النظام القانوني في بريطانيا لأجل اعتماده على هذا النظام المشار إليه، بأهميّة السوابق القضائيّة عنده. ومصادر القانون مرتّبة بحسب أهميّتها في هذا النظام القانونيّ، هي:

1 ـ السوابق القضائية (Precedent)[2]؛

2 ـ القانون (Code)؛

3 ـ العرف (Custom)؛

---

(1) **رابطه فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص71.

(2) يرى عدد من علماء القانون أنّه عندما تصدر مجموعة من المحاكم أحكاماً قضائية متشابهة في وقائع متشابهة، يتحوّل هذا الحكم المتّفق عليه إلى قانون؛ حتى ولو لم يكن منصوصاً عليه بالطرق المعروفة لسنّ القوانين. (انظر: **مقدمه علم حقوق**، مصدر سابق، ص 120 ـ 121)

4 ـ العقل (Reason)؛

5 ـ الفقه أو الاجتهاد (Doctrin)[1].

وأمّا في النظام القانونيّ الرومانيّ، فتعطى المرتبة الأولى للقانون المدوّن، وهو المعيار الأوّل للحقوق. ومصادر القانون في هذا النظام القانونيّ تأتي وفق الترتيب الآتي: 1 ـ القانون؛ 2 ـ العرف؛ 3 ـ السوابق القضائيّة؛ القواعد العامة[2].

مقارنة[3]:

إنّ النسبة بين مصادر هذين العلمين هي نسبة عموم وخصوص وجه. فبعض المصادر هي مصادر للفقه وحده، كالقرآن والسنّة اللذان يمثّلان القاعدة التي يقوم عليها الفقه الإسلاميّ، ومن المعلوم أنّ النظم القانونية المتداولة لا ترجع إلى هذين المصدرين لوضع القوانين وسنّها أو تفسيرها. ولست أقصد من هذه الإشارة أنّ القرآن والسنّة ليس فيهما ما يصلح للاستفادة منه في القانون، كيف وفيهما الكثير من المقرّرات المنسجمة مع المبادئ العقلائيّة التي يدركها الإنسان بعقله الجمعيّ، وفي بعض الموارد يقرّ هذا المصدران بعض العادات والأعراف المعمول بها بين العقلاء، بل وبحسب إحدى النظريّات التي تتصف بشيء من الرجحان تعدّ أكثر أحكام المعاملات في الفقه الإسلاميّ إمضائيّة، وليست تأسيسيّة.

---

(1) يشير هذا المصطلح إلى الآراء والنظريّات التي يطرحها علماء القانون، في مجال تفسير القواعد القانونيّة وتبريرها. (**مقدمه علم حقوق**، مصدر سابق، ص 126).

(2) **رابطه فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص 72 ـ 73.

(3) المصدر نفسه، ص 73 ـ 93؛ **در آمدى بر ارتباط فقه وحقوق**، مصدر سابق، ص 184 ـ 185.

وبناء على النظرة الأصوليّة، يعدّ العقل مصدراً من مصادر اكتشاف الحكم الشرعيّ، وبذلك يكون مصدراً مشتركاً بين الفقه والقانون. وسائر المصادر هي مصادر للقانون وحده دون الفقه. وأمّا بناء على الرؤية الأخباريّة فمصادر التشريع منحصرة في القرآن والسنّة، وأما العقل فليس بحسب هذه الرؤية مصدراً مستقلاً لاكتشاف الحكم الشرعيّ، بل هو وسيلة مساعدة على تفسير الكتاب والسنّة، ومعرفة الأحكام التي وردت فيهما.

ومن جهة أخرى سوف تكون السوابق القضائية وما يصطلح عليه علماء القانون بالفقه والاجتهاد، في الحالة نفسها. ولكن إذا اعتُرِف بغير القرآن والسنّة، وقيل إنّ العرف، والمصلحة، والإجماع، والعقل، والسوابق القضائية، وغيرها... هي مصادر صالحة للتشريع وجعل الأحكام، بشكلٍ مستقلّ، عندها يمكن المقارنة بين هذه المصادر (بوصفها مصادر وليس وسائل كشف) في كلّ من الفقه والقانون.

العرف مثلاً له دور معترف به في الفقه والقانون. فقد عرّف علماء القانون العرف بأنّه: قاعدة جرى عليها جميع الناس أو جماعة منهم في سلوكهم، وصار لها نتيجة لذلك طابع إلزاميّ[1]. والعناصر التي تشكّل العرف هي:

1 ـ وجود عمل محدّد؛

2 ـ تكرار هذا العمل من قبل جماعة من الناس؛

3 ـ صدور العمل بإرادة حرّة؛

4 ـ أن تكون لهذا العمل قاعدة تبرّره في الفكر الخيّر؛

---

(1) **مقدمه علم حقوق**، مصدر سابق، ص 109.

5 ـ أن لا يصرّح شخص ذو صلاحيّة بخلافه.

ونجد ما يشبه هذا التعريف في كلمات الفقهاء والأصوليّين[1]، ويقولون في دور العرف وأهميّته في مجال الاستنباط:

1 ـ يُستفاد من العرف في الموارد التي لا نصّ فيها، وفي مثل هذه الحالة يمكن اكتشاف الحكم الشرعيّ بمساعدة العرف.

2 ـ يرجع الفقهاء إلى العرف، لتحديد المفاهيم التي جعلها الله موضوعاً للأحكام الشرعيّة دون أن يعرّفها بتعريف شرعيّ خاصّ، كما في الكلمتين: «إناء» و«صعيد» وما شابههما.

3 ـ كما يُستفاد من العرف لاكتشاف مرادات المتكلّمين[2].

وعلى أيّ حال من البديهيّ أنّ كلًّا من الفقيه والقانونيّ يضطران في بعض الحالات إلى مراجعة العرف للكشف عن الأحكام والقوانين، رغم الاختلاف بين العلمين في المنطلقات الداعية إلى هذا الرجوع وأسبابه.

وأمّا السوابق القضائيّة، فلم يرد لها ذكر في الفقه الإسلاميّ، على الرغم من أنّه وجِد من يدّعي دلالة بعض النصوص الشرعيّة على حجّية مثل هذا المصدر[3]. وربّما تمكن الإشارة إلى ما يسمّيه الفقهاء بالإجماع والشهرة في مقام الفتوى، بوصفهما مفهومين مشابهين لمفهوم السوابق القضائيّة من بعض الجهات.

---

(1) انظر: محمد تقي الحكيم، **الأصول العامة للفقه المقارن**، مؤسّسة آل البيت (ع) للطباعة والنشر، 1979م، ص 419.

(2) المصدر نفسه، ص 422 ـ 423. يرى أهل السنّة أنّ العرف حجّة ويعدّونه دليلاً من الأدلة الفقهيّة الفرعية، للمزيد انظر: الزرقا، **المدخل الفقهي العام**، ج 1، الفصل السادس، ص141 وما بعده.

(3) **مكتبهاى حقوقى در حقوق اسلام**، مصدر سابق، ص 181 ـ 182.

وأمّا الفقه والاجتهاد بمعناهما القانونيّ، فيشبههما **الإجماع** والشهرة في الفقه الإسلاميّ. ويختلف الفقه الإماميّ عن **الفقه السنّي** في الموقف من هذين الدليلين فالمدرسة الإماميّة تحصر **حجّيتهما في** حالة كشفهما عن رأي المعصوم، وأما المدرسة أو المدارس **الفقهيّة** السنّية فإنّها تضفي عليهما الحجّيّة بشكل مستقلّ بغض النظر عن ما يكشفان عنه.

5 ـ 2 ـ 6 ـ المباني

أشرنا في ما تقدّم إلى أنّ القواعد القانونيّة قواعد ملزِمة يجب العمل وفقها. والسؤال البديهيّ الذي يتبادر إلى ذهن الباحث المهتمّ هو السؤال عن مصدر الإلزام في هذه القواعد؟ وهذا المصدر الذي تستمدّ القاعدة القانونيّة صفة الإلزام منه هو ما يسمّى بمبنى القانون[1].

وفي التمييز بين المباني والمصادر نقول: إنّ المراد بها المبادئ النظريّة وأسس الأفكار، وأما المصادر فهي المراجع التي تستوحى منها الأفكار.

القوّة الملزِمة في الفقه والقانون:

يتساءل علماء القانون في أبحاثهم في مبادئ القانون وغاياته عن ما يسمّونه: «قوّة الإلزام» التي هي سمة من سمات القاعدة القانونيّة، وهم يهدفون من هذا البحث إلى التساؤل عن القوّة الخفيّة التي تجعل الفرد والمجتمع ملزمان باتّباع القانون وطاعته؟ وتشير الأجوبة المطروحة عن هذا السؤال إلى أمور عدّة[2]:

---

(1) **فلسفه حقوق**، مصدر سابق، ج 1، ص 39.

(2) **مكتبهاى حقوقى در حقوق اسلام**، مصدر سابق، ص 30 ـ 35.

1 ـ **الفطرة**: مثلاً توجد في القانون الدستوري، أو الإداري، وغيره مجموعة من الأصول التي تستمدّ ثباتها من الفطرة الإنسانيّة، وهذه الأصول هي: العدالة، والمساواة، وعدم ولاية فرد على آخر إلا في حدود يقرّها القانون...

2 ـ **العرف**: إنّ كثيراً من القواعد القانونيّة، تستند إلى العرف. ومن ذلك العقود، والاتفاقيات، والمعاهدات، والإيقاعات.

3 ـ **المصالح**: المصالح هي أيضاً واحدةٌ من العناصر التي تضفي على القوانين صفة الإلزام، فإنّ الإنسان يرى أنّ القانون يحمي مصلحته في نهاية المطاف؛ ولذلك يلتزم به.

4 ـ **العقل**: العقل بدوره يدعو الإنسان إلى طاعة بعض القوانين، ويلزم الإنسان بها، كما في حالة رفض التمييز العرقيّ.

5 ـ **العدل**: العدل هو أيضاً مبنىً تستمدّ منه القوانين إلزامها؛ ولذلك يرى بعض علماء القانون، أنّه لو وضعت القوانين على أساس العدالة لدعت جميع الناس إلى طاعتها.

هذا في القانون، وأما في الفقه، فإنّ المنطلق الأوّل للفقيه هو قضيّة الحجّيّة ونسبة الحكم إلى الله. فوجوب الطاعة والالتزام بالأحكام الفقهيّة، ينشأ من وجوب طاعة الله، وهو أي وجوب طاعة الله قاعدة عقليّة كبرى، تندرج تحتها صغريات المسائل الفقهيّة، وهذه القاعدة هي من المبادئ التصديقيّة لعلم الفقه، وعلم الكلام هو محل البحث عن هذه القاعدة.

ومن الواضح أنّه لا تنافي بين هذا الأمر وبين وجود مصادر أخرى للإلزام، مثل: العقل، والعرف، والمصلحة، وغير ذلك ممّا يبحث عنه الفقهاء في مواطن عدّة من الفقه.

5 ـ 2 ـ 7 ـ خلاصات ونتائج

لقد سعينا في معرض توضيحنا لحدود علم الفقه ونطاقه، تبيين وجوه الاشتراك والاختلاف بين القانون والفقه.

وقد اتضح أنّ العلاقة بين موضوعي الفقه والقانون، علاقة عموم وخصوص من وجه؛ لأنّ موضوع القانون هو العلاقات الاجتماعيّة بين أفراد الإنسان؛ في حين أنّ موضوع الفقه يتناول كل السلوكيات الفردية والاجتماعية.

كذلك رأينا أن الأحكام الحقوقية التي تُحمل على الموضوعات إلزاميّة، وذلك على خلاف محمولات علم الفقه، فإنّ بعضها إلزاميّ (الحرمة والوجوب) وبعضها ليس له خاصيّة الإلزام (الإباحة والاستحباب والكراهة).

إن هدف الفقه هو استنباط الأحكام الشرعية، ومن أهدافه الوسطى قضيّة التهذيب والتزكية و...، أما الهدف النهائي فهو مساعدة المكلف للوصول إلى الكمال الإنسانيّ والقرب الإلٰهيّ. وعلى الرغم من أنّ القانون يهدف على المستوى العلميّ إلى التقنين (وضع القوانين)، إلا أنّ له أهدافاً أخرى تذكر له، وهي: الأمن، العدالة، تطوّر المجتمع. وهكذا يبدو أنّ بين علم الفقه وعلم القانون علاقة بشكلٍ أو بآخر على صعيد الأهداف، وتوجد رؤية أخرى تنفي وجود مثل هذه العلاقة، ويدّعي أصحاب هذه الرؤية أن العلاقة بين العلمين في هذا البعد هي بوجود تراتبيّة بين أهداف كلّ من العلمين؛ فأهداف علم الفقه تقع في طول أهداف علم القانون، وبينهما عموم وخصوص مطلق.

ووجه الاشتراك والتجانس بين الفقه والقانون على صعيد منهجيّة البحث يظهر في سعي كلّ منهما إلى التقنين، وفي البعد التفسيريّ

المتوفّر فيهما. وأما في مجال الجزئيّات المنهجيّة الأخرى فبين العلمين تباين واختلاف كبير.

وأخيراً على صعيد المناهج يشترك القانون مع الفقه في بعض مصادره ويختلف معه في بعضها الآخر، كما يختلفان أيضاً في المباني والأسس التي ينطلق كلّ منهما منها.

وممّا تقدّم يُعلم أنّ المراد من الفقه في هذه الدراسة هو ذلك العلم الذي يتوفّر على المميّزات المشار إليها، وبالتالي لسنا ننظر إلى المسائل ولا نعالجها من بعدٍ قانونيّ.

خلاصة الفصل الأوّل

1 ـ تستعمل كلمة الفقه في اللغة، في ثلاثة معانٍ بالحدّ الأدنى، وهذه المعاني هي: «العلم والمعرفة»، أو «مطلق الفهم»، أو «الفهم مع التأمّل والفطنة».

2 ـ والمعنى الاصطلاحي لكلمة «فقه» لم يبتعد كثيراً عن معناها اللغوي، فبقيت تحمل ضمن دلالاتها معنى «الفهم العميق». ومرّ مصطلح «الفقه» في التراث الإسلامي بتحوّلاتٍ عدة، وبشكلٍ عامّ تستعمل هذه الكلمة على الأقلّ في معنيين: المعنى الشائع في القرآن والروايات وهو معرفة العلوم الدينيّة (كالعقائد، والأحكام، والأخلاق وغيرها)؛ ثمّ تطوّرت دلالة هذا المصطلح وكثر استعماله في علمٍ خاصٍّ هو العلم بالأحكام الشرعيّة.

3 ـ وهكذا ظهر علم الفقه إلى الوجود واستقلّ عن غيره من العلوم الشرعيّة، وأخذ طابعه المعياريّ المنظّم للسلوك الإنسانيّ، واشتهر بين علماء الفقه من المذاهب الإسلاميّة

كافّةً تعريف الشافعي (ت 204هـ) له بأنّه: «**العلم بالأحكام** الشرعيّة من أدلّتها التفصيليّة».

4 ـ وقد اتفق علماء الفقه على تحديد موضوع علم الفقه **وأنّه** أفعال المكلّفين.

5 ـ يبحث علم الفقه عن أفعال المكلّفين من جهة تعلّق الأحكام الخمسة بها، أو من جهة تحديد الأحكام الوضعيّة المرتبطة بشكلٍ أو بآخر بهم أو بأفعالهم.

6 ـ ينقسم السلوك الإنسانيّ إلى أقسام عدّة على أساس علاقة الفعل بالفاعل الإنسانيّ، فتارة يكون الفعل صادراً عنه بجوارحه أو جوانحه وانفعالاته النفسيّة، وتارة يقوم الفعل به ويحلّ فيه، وأخرى يكون إرادياً، وطوراً يكون جبرياً وهكذا.

7 ـ وما يكون محلاً للحكم التكليفيّ في الفقه الإسلاميّ هو الفعل والسلوك الإنسانيّ الاختياريّ الذي يصدر عنه بإرادته واختياره.

8 ـ والاختيار في الفقه يشمل الفعل الذي يجبر عليه الإنسان والفعل الذي يضطرّ إليه، وهو ما يعبّر عنه بصيغة: «إن شاء فعل، وإن شاء ترك». ويختلف الفقه مع الفلسفة في تعريف الاختيار، وإن كان بعض الفلاسفة كالعلّامة الطباطبائي، يقتربون في تعريفهم للاختيار من تعريف الفقهاء.

9 ـ العقل، والبلوغ، والاختيار، من الشروط العامّة للتكليف. وفي اشتراط القدرة بمعناها العرفيّ والعاديّ خلاف بين الفقهاء.

10ـ موضوع الفقه، هو السلوك الاختياريّ للإنسان المكلّف، سواء أكان ذلك بوصفه شخصيّة حقيقيّة أم معنويّة. ويعترف الفقه الإسلاميّ بالشخصيّة المعنويّة في الجملة، وترجع **الأحكام** الموجّهة إلى هذه الشخصيّة إلى المكلّف الحقيقيّ.

11ـ لا فرق في الفقه من جهة تعلّق التكليف بأفعال الجوارح وأفعال الجوانح وقد أقمنا الدليل والبرهان الإنيّ واللميّ على إمكان تعلّق الأحكام بالأفعال النفسيّة.

12ـ تنقسم الأفعال الباطنيّة، إلى قسمين: الأنشطة المعرفيّة، والميول والعواطف؛ ومن هنا ينبغي أن يوجد فقه للمعرفة والعقيدة، وفقه للعواطف والميول وهو ما يسمّى بفقه الأخلاق. وإن كان ما يرتبط بهذين الفقهين موجوداً بأشكال مختلفة في الفقه الإسلاميّ.

13ـ المحمول في القضايا الفقهيّة، هو الأحكام الشرعيّة. والأحكام الشرعيّة هي المجعولات الشرعيّة التي يعلّقها الله على أفعال العباد.

14ـ ينقسم الحكم الشرعي، إلى قسمين، هما: الأحكام الوضعيّة، والأحكام التكليفيّة.

15ـ الحكم التكليفي هو الإنشاء الصادر من المولى، بهدف بعث المكلّف نحو الفعل أو ردعه عنه، أو الترخيص له في فعله. وتتعلّق هذه الأحكام بأفعال المكلّفين مباشرةً ويترتّب عليها الثواب والعقاب.

16ـ الإباحة حكم من الأحكام التكليفيّة؛ وذلك لأنّ الإباحة الاقتضائيّة هي «تحرير للمكلّف» لوجود المصلحة في تحريره وإطلاق يده، والإباحة غير الاقتضائيّة هي «حكم بالعدم» أي بتساوي الفعل والترك في المصالح والمفاسد، وبالتالي حكم بعدم وجود مصلحة ملزمة أو مفسدة كذلك. وبهذا المعنى يمكننا القول إنّه لا فراغ تشريعيّ أو قانونيّ في الشريعة.

17ـ الأحكام الوضعيّة، لا تتعلّق بأفعال المكلّف بشكلٍ مباشر؛

ولكنّها تترك أثرها عليها من جهة أنّها تنشئ وضعاً يستدعي أحكاماً تكليفيّة. والثواب والعقاب لا يترتّب على الأحكام الوضعيّة وإنّما على الأحكام التكليفيّة المرتبطة بها، وكل شيء يمكن أن يكون موضوعاً للحكم الوضعيّ.

18ـ يؤمن الفقهاء بأنّ التمييز بين الحكم الوضعيّ والحكم التكليفيّ، ليس تفنّناً في التعبير، ويختلفون في طبيعة هذه الأحكام ومنشئها؛ فمنهم من يرى أنّها انتزاعية، وآخرون يرون أنّها مجعولة بالاستقلال، ويفصل آخرون.

19ـ كلمة حقوق في اللغة الفارسيّة، تستعمل في معانٍ ثلاثة على الأقلّ، هي:

1 ـ الأجر الشهريّ أو الراتب الذي يتقاضاه العامل؛

2 ـ مجموعة المقرّرات التي تنظّم علاقات الناس بعضهم ببعضهم الآخر؛

3 ـ علم القانون الذي هو أحد العلوم الإنسانيّة.

20ـ موضوع القانون هو العلاقات الاجتماعيّة وموضوع الفقه هو الأفعال الفرديّة والاجتماعيّة على حدٍّ سواء. ومن هنا، كانت دائرة تدخّل الفقه أوسع من دائرة تدخّل القانون. كما إن دائرة المحمولات الفقهيّة أوسع من دائرة المحمولات القانونيّة؛ وذلك لأنّ القانون ليس فيه سوى الأحكام الملزمة، وأما الفقه ففيه إلزام وغيره.

21ـ على الرغم من أنّ الهدف الأوّل لعلمي الفقه والقانون، ذو طابع علميّ استنباطيّ؛ إلا أنّ الفقه يهدف إلى مساعدة الإنسان على التكامل في العاجل والآجل، والقانون يهدف إلى تحقيق الأمن والعدالة الاجتماعيّة.

22ـ بين منهج الفقه ومنهج القانون تجانس على صعيد الكُبريات، إذ إنّهما يشتركان في الطبيعة الاستنباطية والتفسيريّة، ولكن بينهما اختلاف على صعيد الجزئيّات والتفاصيل.

23ـ بين الفقه والقانون على صعيد المصادر علاقة عموم وخصوص من وجه، فهما يشتركان في بعض المصادر ويختصّ كل منهما بمصادره الخاصّة التي لا يشاركه فيها الآخر. وبينهما تباين على صعيد المباني.

الفصل الثاني

التربية

يتناول هذا الفصل المفهومَ الثاني من المفاهيم الأساس لهذه الدراسة، وهو مفهوم «التربية»؛ فيبحث روابطَه المفهومية بـ «المفاهيم المشابهة» له، ويبحث في تعريف عناصر «النظام التربوي» وماهيتها، ويعرِّف «العلوم التربوية» ويشخِّصها ونسبتها مع العلوم المشابهة.

1 ـ تعريف التربية

لم يعرّف بعض الفلاسفة والمتخصّصن التربويين، من المتقدِّمين والمتأخِّرين، التربيةَ بشكلٍ صريح، في آثارهم. فأفلاطون وأرسطو والغزالي، مثلاً، لم يضعوا تعريفاً قاطعاً للتربية، مع كونهم عرضوا آراء مهمّة في مجال التربية والتعليم؛ إلّا أنه يمكن توليف تعريفٍ ما، للتربية، لدى التدقيق في ما قدّموا من معالَجات. أمّا المفكّرون الذين يعتمِدون فلسفة تحليل اللغة، لتشكيل آرائهم في مجال التربية والتعليم؛ فلا يعتبرون ـ أصلاً ـ عمليةَ التربية والتعليم حالةً مشخَّصة وفريدة، حتّى يُصارَ إلى تعريفها! فهم يُوْلون الصدارةَ لبحث مصاديق «الشبكة المفهومية» للتربية ودراستها، لإيضاح ماهيّتها، على النحوِ

المعتمَد في الكلام الاستعماليّ[1]. فقد سعى آر. اس. بيترز (R S Piters)، أحدُ المنظِّرين البريطانيّين، الذين يَعتمدون، نسبيّاً، فلسفةَ تحليل اللغة؛ لانتزاع المعايير المطلوبة لتمييزِ عمليّة التربية عن غيرها[2]، من خلال بحثِه معانيَ كلمة التربية والتعليم في النسيج اللغوي.

لا يمكن الدفاع عن ادِّعاء عدم إمكانيّة وضع تعريف للتربية. وسيُبذل الجهد، أولاً، في بحث المعاني اللغوية لهذا المفهوم، في اللغات الفارسيّة والعربيّة والإنكليزية؛ استيضاحاً لعناصرِه، وأوجُهِ تمايزِه عن المفاهيم الأخرى، من خلال التركيز على التعريفات الاصطلاحية، واختيارِ استراتيجية مناسبة لتعريف التربية وتبيينها.

---

(1) علي رضا أعرافي، علي محمد كاردان، پاك سرشت، محمد جعفر، علي أكبر حسيني، حسين إيراني، **در آمدى بر فلسفه تعليم وتربيت اسلامى، فلسفه تعليم وتربيت**، طهران: سمت وپژوهشكده حوزه ودانشگاه، ط 1، 1372، ص 333 ـ 334.

(2) من وجهة نظر بيترز، التربية (التربية والتعليم) كلمةٌ لا يمكن تقديم تعريفٍ مشخَّص لها، بسبب استعمالاتها المختلِفة. ويجب الاعتناء باستعمالاتها ووجوه الاختلاف والاشتراك في ما بينها. إنَّ ما هو مسلَّمٌ به، في مَسَارِ تربية الفرد وتعليمه، هو أنّها عملٌ في طور الإجراء، ويكون نتيجتُه تربيةَ الفرد. إذن؛ في مسار التربية والتعليم، تحصل عمليّة التعلّم، ولإجراء ذلك لا يُكتفى بنوعٍ خاصٍّ من النشاط والفاعلية، (زيبا كلام، **مدرسة لندن الفلسفيّة والتربوية: منْ خلال البحث في آراء بيترز وهرست**، ص37).

أصلاً؛ يعتقد بيترز بأنه، مع كون تعريف بعض الاصطلاحات، كالهندسة والزوايا الثلاث عملاً بسيطاً، فليس تعريف التربية (التربية والتعليم) كذلك، وهو غير مطلوب. وبرأيه، تشكّل التربية (التربية والتعليم) العائلية إحدى العقائد الواجبة، التي تربط شبكةً معقَّدةً من التشابهات المتلاقية والمتداخِلة بعضها ببعضها الآخر. (هري شفلد، **كليات فلسفه آموزش وپرورش**، ترجمة: غلام علي سرمد، طهران: قطرات، ط 1، 1375، ص54 ـ 55). ولذلك فهو، بدلاً من أن يعرِّف، يحدِّد ثلاثة معاييرَ، هي: 1 ـ تتضمّن التربية والتعليم انتقال أشياءٍ قيّمة=

1 ـ 1 ـ المعنى اللغوي لكلمة «تربية»:

تشير كلمة «تربيت»، في اللغة الفارسية[1]، إلى معانٍ متعدّدة؛ كالتنمية، وتعليم الأخلاق والآداب، وتعليم الطفل وتنشئته حتّى بلوغه. وقد استعمِل الاصطلاح المركَّب، «تعليم وتربيت»، للدلالة على المعاني هذه عينها كذلك[2].

وفي اللغة العربيّة، ترجع مفرَدة «التربية» إلى مصدر باب التفعيل. وقد قيل في أصل هذه المفرَدة، إنّها ترجع إلى أصلَين؛ هما «ر ب ب»، و«ر ب و». وقد استعمِل الأصل الأوَّل في معانٍ مختلِفة؛ مثل «الحضانة»[3]، و«الإصلاح»[4]، و«التدبير»، و«الاهتمام»

= إلى أشخاصٍ يكتسبون هذه الأشياء، من خلال التربية والتعليم؛ 2 ـ يجب أن تشمل التربية والتعليم... الفَهمَ، ونوعاً من الرؤية المعرفية الحيّة والمتحرِّكة؛ 3 ـ ترفض التربية والتعليم، في الحدّ الأدنى، بعضَ أساليب انتقال المعلومات، في المجالات الفاقدة لتعقّل المتعلّم وإرادته (**كليات فلسفه آموزش وپرورش**، مصدر سابق، ص56؛ **مدرسة لندن الفلسفيّة والتربوية**، مصدر سابق، ص39.

(1) باعتبار أنَّ الكتاب، في أصله (في اللغة الفارسية)، فَسَّرَ كلمة التربية، عربيّة الأصل، بمرادفاتها في الفارسيّة مثل: پروردن، وآموختن، وآموزش، وپرورش؛ مستعيناً، في ذلك، **بموسوعة دهخدا**، ج12، ص550 (م).

(2) «ربئ: الراء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدلُّ على أصلٍ واحد، وهو الزِّيادة والنَّماء والعُلُوّ... ويُقال ربَّيْتُهُ وتربَّيْته، إذا غذَوْته. وهذا مِمّا يكون على معنيَينِ: أحدُهما مِن الذي ذكرناه، لأنّه إذا رُبِّيَ نما وَزَكا وزاد. والمعنى الآخر، مِن ربّيته، من التَّربيب. ويجوز أن يكون أصل إحدى الـ «باءات» ياءً. والوجهان جيِّدان» (**معجم مقاييس اللغة**؛ مصدر سابق ج2، ص 483، باب ربى).

(3) «ربته وربته: حضنته». (**كتاب العين**، مصدر سابق، ج8، ص: 257، باب ربب).

(4) «ورَبَّ ولَدَه والصَّبِيَّ يَرُبُّهُ رَبًّا، ورَبَّبه تَرْبِيبًا وتَربَّةً، عن اللحياني: بمعنى رَبَّاه. **وفي الحديث**: لكَ نِعْمَةٌ تَرُبُّها، أَي تَحْفَظُها وتُراعِيها وتُرَبِّيها، كما يُرَبِّي الرَّجُلُ ولدَه». (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج1، ص 401).

و«الرعاية»[1]، و«التتميم والتكميل»، و«التأديب»، و«إيجادِ شيء، وإعطائه كمالَه تدريجيّاً، وسَوقِه نحوَ الكمال، ورفعِ نواقصِه»[2]. ويشير ابن فارس وابن منظور، إلى أنه، في مصدر باب تفعيل من الفِعل «ربب»، استبدِلت الـ «تاء» بـ «الباء» الثانية، بُغية تسهيل اللفظ (تخويف)[3].

ويعتقد مصطفوي بأنَّ معنى «ر ب ب»، بحسب الأصل، هو دفعُ الشيء نحوَ الكمال ورفعُ النواقص، من خلال التخلية والإبدال؛ سواءٌ أكانت هذه العمليّة متوجِّهة إلى ذاتيّات الشيء أم إلى عوارضه، وسواءٌ أكانت في العقائد والمعارف أم في الأخلاق والصفات، وسواءٌ أكانت في الأعمال والسلوك أم في العلوم الشائعة، وسواءٌ حصلت للإنسان أم الحيوان أم النبات. ويرى أنّ ارتقاءَ منزلة هذا المعنى، وتكميلَه، كانا باقتضاء ظُروفه؛ ولهذا السبب يُعبَّر عن هذا المعنى الأصيل، في معاجم اللغة، بالإصلاح تارةً، وبالوَهب،

(1) «ربّ: يدلّ على أصول، فالأوّل: إصلاح الشيء والقيام عليه...؛ والأصل الآخر: لزوم الشيء والإقامة عليه، وهو مناسب للأصل الأوّل،... ويُقال هي الّتي وضعَت حديثاً، فإن كان كذا فهي الّتي تربّي ولدها، وهو من الباب الأوّل؛ والأصل الثالث: ضمُّ الشيءِ للشيء». (**معجم مقاييس اللغة**، مصدر سابق، ج 2، ص 382).

(2) «الربّ: في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيءِ حالاً فَحَالاً إلى حدّ التمام» (**المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص 377، ربب).

(3) «وتربّيه وارتبّه، وربّاه تربية على تحويل التضعيف، وتربّاه على تحويل التضعيف كذلك: أحسن القيام عليه، وَوَلِيَهُ، حتّى يفارقَ الطفوليّةَ؛ كان ابنه أو لم يكن. والصبيّ مربوب وربيب، وكذلك الفرس. والمربوب المربّى». (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج 1، ص 402)؛ وانظر: **معجم مقاييس اللغة**، مصدر سابق، ص 483، ربى.

والمَنّ، والإنهاء، والتدبير أخرى. أمّا المعاني الأخرى؛ **كالمالِكية** والصحبة والمرافقة، والسيادة والرِّفعة، والقيمومة والرعاية، **والزيادة** والرُّشد والنموّ، ورفع الحوائج، والتعليم، والتغذية... **فهي من لَوازم** المعنى الأصيل وآثاره[1].

والأصل الآخر لمفرَدة «التربية»، هو المادة «ر ب و»، الذي يُستخدم في معاني الزيادة والرُّشد والنموّ والعُلوّ[2]. لذا؛ قد تكون معاني الأصل الثاني، «ر ب و»، أقربَ إلى منحى التربية الجِسْمية والمادّيّة، ومعاني الأصل الأوّل، «ر ب ب»، أقرب إلى منحى تربيةِ الأبعاد الأخرى[3].

فيمكن جعلُ الحدود المعنائيّة لكلمة «التربية»، في اللغة العربية، أكثرَ وضوحاً؛ بتشخيص إحدى المادّتين «ربب» أو «ربو». ولعلّ الفعل «ر ب ب» هو الدَّخيل، في صدد تحديد تعريف مباشر لمجال

---

(1) **التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، مصدر سابق، ج4، ص: 19، ربب.

(2) «ربأ: الراء والباء والحرف المعتلّ وكذلك المهموز منه، تدلُّ على أصلٍ واحد، وهو الزِّيادة والنَّماء والعُلُوّ...» (**معجم مقاييس اللغة**؛ مصدر سابق، ج2، ص 483، ربى؛ «رَبا الشَّيءُ يَرْبُو رُبُوًّا ورِباءً: زاد ونما». (**لسان العرب**؛ مصدر سابق، ج14، ص: 304، ربو).

(3) طبعًا؛ يعتقد مؤلِّف كتاب التحقيق بأنّ بند (ر ب و) مُشتقٌّ من بند (ر ب ب)، على أساس الاشتقاق الأكبر. وكذلك فإنَّ الأصل (ر ب أ) و(ر أ ب) كذلك مشتقّانِ على هذا الأساس عينِه. (ر أ ب) بمعنى الإصلاح والتجميع، و(ر ب و) و(ر ب أ) بمعنى الزيادة والنموّ. والمؤلِّف لا يستبعد أنَّ ثمّةَ تداخلاً في معاني هذه البنود. وانطلاقاً من ذلك؛ فإنَّ معنى الزيادة والنموّ والإصلاح (المتعلّقة بالترتيب بـ «رأب» و«ربب» و«ربو») قد أُلحِقت خطأً بـ: «ربب». (**التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، مصدر سابق، ج4، ص 21، ربب). مع كَون بعض كتب اللغة المعاصِرة تشخِّص أنه قد استعمِل هذَانِ الأصلان في معاني بعضهما.

التربية[1]؛ لأن المصدر السالِم لباب تفعيل، ووزن تفعيل، يأتي كذلك على وزن «فَعال، فِعال، تَفعال، وتفعِلة». أما مصدر مهموز اللام (مثل هَنَّأ، يُهنَأ، تهنية)، ومصدر الفعل المُعتَلّ (مثل ربّى، يُربّي، تربية)[2]؛ فعلى وزن تفعِلة[3]. فإذا كانت كلمة «التربية» مشتقّة من الأصل «رَبَوَ»، الفعلِ المُعتَلِّ اللام؛ فسيكونُ، بحسْب القاعدة المذكورة، على وزن «تَفعِلة»؛ وإذا كانت مشتقّةً من الأصل «رَبَبَ»، وهو فِعلٌ «مُضاعَف»، فيجب أن يكون مصدرُه على وزن «تفعيل» (التَّربيب)؛ مثل «مَدَّدَ»، «يُمَدِّدُ»، «تَمدِيدٌ». على هذا الأساس، يضعف احتمال أن تكون ثمّةَ نسبةٌ بين كلمة «تربية» والأصل «ر ب ب»؛ ولكن يجب الالتفات إلى أنَّ قواعدَ الصَّرْفِ هي الغالِبة. لكن؛ ليس لأنَّه لدى ورود المصدر المضاعف بابَ تفعيل، يصبح على وزن تفعِلة؛ أيُّ دليلٍ يؤيّده[4]. وفي حال الإصرار

---

(1) مع كَون بعض يرجِّح «ر ب ب»، وذلك بالاستناد إلى الشَّواهد اللُّغوية (مهدي زاده، **البحث في مكانة العقل في التربية من وجهة نظر الإمام الكاظم (ع)**، ص146).

(2) وكذلك؛ مثل خلّى يُخلّي تخلية، وصّى يوصّي توصية، زكّى يُزكّي تزكية، جلّى يُجلّي تجلة، حلّى يُحلّي تحلية ...

(3) انظر: الطباطبائي، **الصرف السَّهل**، ص171.

(4) سعى صاحب التحقيق جاهداً، في جمع الشواهد تأييداً لهذا الادِّعاء؛ ولكنَّ نتيجةَ البحوث تشير إلى أنَّ الأفعال المضاعفة المشتقَّة من باب تفعيل، جميعُها مصدرُها على وزن «تفعيل» لا تَفعِلة؛ مثل: سدّد يسدّد تسديداً، حرّر يُحرّر تحريراً، شدّد يُشدّد تشديداً، حبّب يحبّب تحبيباً، خبّب يُخبّب تخبيباً، خدّد يُخدّد تخديداً، خلّل يخلّل تخليلاً، (يجدُر ذِكر أنَّ كلمة تخلية، من الأصل: خلّى، لا خلل)، ذلّل يذلّل تذليلاً، تبّب يتبّب تبيباً. طبعاً؛ ثمّة موارد نقضية عدّة، في هذا المجال، ويمكن الإجابة عنها:

أ ـ فعل درّر يدرّر التدِرّة. (الدَّرُّ الغزيرُ. تَفعِلة من الدَّر؛ **تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، ج6، ص 399)، إلّا أنَّ المؤلِّف نفسَه، يشير مباشرةً=

على انتساب كلمة «التربية» إلى فعل «ر ب ب»، لا بدَّ من حضورِ علّة بيِّنة مُوجِبَةٍ لإسناد كلمة «تربية» إلى مصدر «تربيب». ويبقى الأصلُ عدم الإعلال كما يقال في علم الصرف.

= إلى ضبطٍ آخرَ لهذه الكلمة (وضبطَه الصَّاغانِيّ بضَمّ الدَّال من التَّدْرَة).

ب ـ المَورد النقضيّ الآخر

ب ـ مَوردُ نقضٍ آخرَ يدّعيه المرحوم مصطفوي؛ وهو صدّد يصدّد تصديد تصدية. (**التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، مصدر سابق، ج4، ص: 21؛ يقول «... ويدلّ على هذا المعنى طروُّ الأبدال فيها، وفي نظائرها، من صِيغ المضاعَف، فيقال في التفعيل من الربّ: ربّى يربّى تربية، فهو مربّى وذاك المربَى، للتخفيف في التضاعف المكرَّر، كما في التصدية و... والأصل التصديد....»)؛

أمّا في الإجابة عن ذلك، فيجب القول إنه، بناءً على ما بُحث، فإنّ كلمة «التصدية»، في أكثر المعاجم المتقدِّم ذِكرُها، مشتَقّةٌ من الأصل المعتلّ: «الياء» (ص د ى) لا المشدَّد (انظر: **لسان العرب**؛ ج14، ص: 455، صدي؛ الصاحب بن عباد، **المحيط في اللغة**، (نسخة إلكترونية: برنامج جامع فقه أهل البيت (ع)، 2، قم، مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى، ج8، ص169، صدى؛ **الصحاح ـ تاج اللغة وصحاح العربية**، مصدر سابق، ج6، ص 3399، صدى؛ **تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، ج19، ص595، صدي؛ **مجمع البحرين**، مصدر سابق، ج1، ص 261، صدا)؛ وفقط في **لسان العرب** اعتُبرت من أصل «ص د د» (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج3، ص 246، صدد؛ **تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، ج5، ص 53، صدد). لدى التحقيق في هذا الإشكال، يتَّضح أنَّ كتاب ابن منظور (الذي هو من مصادر اللغة المعتبَرة، في حين أنَّ **تاج العروس** يرجع إلى القرن 12 الهجريّ) يعتبِر، كذلك، هذه الكلمةَ من أصل «ص د ى» ويشير إلى أنّ تصدية مشتقّة من الأصل المشدَّد، فعل «صَدّ»، ثلاثيّ مجرد لا مزيد، ومن باب تفعيل الذي هو محلّ بحثنا («صَدَّ يَصِدُّ مثل ضَجَّ يَضِجُّ، ومنه قولُه عزّ وجلّ: «وَماكانَ صَلَاتُهُم عِندَ البَيْتِ إِلَّا مُكَاءاً وَتَصْدِيَةً»؛ فالمُكاءُ هو الصَّفِيرُ، والتَّصْدية هي التصفيق، وقيل للتَّصْفِيق تَصْدِيَةٌ لأنَّ اليَدَينِ تَتَصافَقَانِ فَيُقَابِلُ صَفْقُ هذه صَفْقَ الأُخرى»، (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج3، ص246).

إذن؛ ليس صحيحاً إرجاعُ كلمة التربية إلى الأصل: «ر ب ب»، ذلك أنَّ:

1 - المصدر المضاعَف لباب تفعيل، يكون عادةً على وزن تفعيل، لا تفعِلة.

2 - الأصل هو عدم الإعلال، والحال أنّه لا بد من الإعلال في اشتقاق المصدر «تربية» من مادّة «ربب».

والمعادل الإنكليزي لكلمة «تربية» هو مفردة education. والأصل اللّاتيني لهذه الكلمة هو dux وducis؛ بمعنى القائد والرئيس. والكلمتان المركَّبتان، educere وeducare، تعنيان، على التوالي، الإبرازَ (الاستخراج والاقتلاع)، والتربية (للإنسان أو الحَيَوان)، والتشكيل (former) والتعليم[1].

ورغم أنّ كلمة education لم تظهر في مَجمَع اللغة سنة 1835؛ إلا أنّها وردت في كتاب لـ «جان ديوي»، عنوانه «**مرآة التاريخ**». واستعمِلت في القرون الوسطى في آثارٍ تحت عنوان «**آداب تربية النُّبَلاءِ**»، التي كُتِبَت بأيدي مُرَبِّي أبناء الملوك. واستخدِم هذا التعبير كذلك في معجم أنطوان فوتيير سنة 1690، وقد شرحه بقوله: «education هي المراقبة التي تُنفَّذ في تربية الأطفال وتغذيتهم، ويُقصَد بها غالباً تربيةُ روحهم؛ وتنفَّذ كذلك في تعليم العِلم أو العادات الحَسَنَةِ». بعد هذه المرحلة؛ اقترِحت مئات التعاريف لكلمة «تربية»[2]. ويعتقِد بعضهم أنَّ هذه الكلمة كانت معتمَدةً في الأكاديمية الفرنسية حتّى منتصَف القرن السابعَ عَشَرَ تقريباً، في مجال التعليم،

---

(1) گاستون ميالاره، **معنا وحدود علوم تربيتى**، ترجمة: علي محمد كاردان، دانشگاه طهران، طهران: 1375 ش، ص5، الحاشية 1.

(2) المصدر نفسه، ص5.

وبعدها عُمّمت على سائر مسائل التربية[1].

وثمّة كلمات أخرى كذلك، ذاتُ صلاتٍ واضحة بمفهوم التربية (سوف نتعرّض لتمايزاتها المفهومية في ما بعد)؛ مثل Training بمعنى «التدريب» (تعليم المهارة)، و Instruction / Teaching بمعنى «التعليم»، و learning بمعنى التعلّم.

1 ـ 2 ـ التربية: المصطلح واستعمالاته:

لكلمة «التربية» استعمالات متنوّعة (غير تخصّصية بالضرورة):

فقد تستعمَل في إطار يتجاوز حيّز التعليم، فتطالُ معاني شتّى تصف أبعادَ حياة الإنسان؛ مثلاً: «تربّى سعدي في نظامية بغداد»[2]. وفي مواردَ أخرى، تأتي بمعنىً يُقصد به تطوير الأبعاد غير المعرِفية للمتربّي؛ مثلاً المعنى الذي نبتغيه من استخدام عبارة: «صبيٌّ مُربَّى».

يعتقد عالم التربية الفرنسيّ گاستون ميالاره، أنّ اصطلاح «التعليم والتربية» يُطلَق، في زماننا، على أربعة معانٍ مختلِفة؛ هي:

1 ـ وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education).

2 ـ حاصل عمليّة التربية ونتيجتها كما في الحديث عن نوع التربية حين يقال: تربية حسنة، وتربية سيّئة.

3 ـ البرنامج التربوي والمحتوى الذي يُنقل إلى المتربّي (curriculum).

4 ـ عملية العلاقة بين المربّي والمتربّي والتي تأخذ معانٍ مختلفة

---

(1) شكوهي، **مباني واصول آموزش وپرورش**، ص21.

(2) **فلسفه تعليم وتربيت**، مصدر سابق، ص 337.

على ضوء التعريفات والرؤى المتبنّاة إلى التربية[1]. كما في حالة النظر إلى هذه العمليّة على أنّها تأثير مباشر للمربّي على المتربّي، وتارة بمعنى إعداد الأرضيّة اللازمة من قبل المربّي لتطوير استعدادات المتربّي[2].

والاصطلاح الرابع هو المتعارف عليه، والمتبادَر إلى الذِّهن في الاستعمالات المتداوَلة كتعبير «أهميّة التعليم والتربية وآثارُهما على المجتمع». وما يجمع هذه الاستعمالات هو اشتمالُها على الخصائص التربويّة الآتية: أولاً: اختصاصها بالإنسان؛ ثانياً: تأثير الفرد (وخصوصاً الراشد)، أو جيل على فردٍ آخر أو جيل لاحقٍ، ثالثاً: التربية عمليّة هادفة.

ويمكِن من خلال التدقيق في استعمال مصطلح «تربية» الإشارة إلى استعمالاتٍ أخرى، منها:

5 ـ تستعمل كلمة «تربية» في بعض الحالات في تراكيب من قبيل: «تاريخ التربية والتعليم»، وعندما نستعمل هذا التركيب نقصد الإشارة إلى المؤسّسات التربويّة، كما نقصد البرنامج والمحتوى التربوي، وعمليّة التربية.

6 ـ ويبدو لنا وجود معنى سادس لكلمة تربية عندما ترد في عبارة مثل: «عملية التربية وما يرتبط بها»، ففي مثل هذا التركيب لا تستعمل كلمة تربية في خصوص العلاقة بين المربّي والمتربّي (الاستعمال الرابع)؛ بل تدل أيضاً على النظام التربويّ وغيره من الأمور المرتبطة بعمليّة التربية والتي تلحظ فيها. وفي الحقيقة إرادة عمليّة التربية في هذا التعبير هو على طريقة «بشرط شيء»

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتي**، مصدر سابق، ص2 و3.

(2) المصدر نفسه.

(بحسب الاصطلاح الفلسفي الأصولي)، وهذا الشيء المشروط هو العمليّة المشارة إليها والتي تبتني على النظام التربويّ.

إذن وبغضّ النظر عن الاستعمالات غير التخصّصية لكلمة «تربية»، فقد قدّم أهل الاختصاص تعاريف عدّة لهذا المصطلح، نشير في ما يأتي إلى تصنيفين عامّين لهذه التعريفات:

1 - التعريفات المبنيّة على أساس مدرسةٍ أو نظام فكريّ خاصّ؛ فيلاحِظ المعرِّف، في تعريفه للاصطلاح، القِيَم التي يختارها صاحب التعريف ويعتني بها. ويمكن تسميتها بـ «التعريفات المعياريّة القِيميّة»[1].

2 - التعريفات التي تخوض في تحليل عمليّة التربية وتبيينها،

(1) نذكر بعضاً من هذا النوع من التعاريف: «التربية والتعليم» هي تهيئة الأرضية والعوامل المحقَّقة بالفعل، أو المفتّحة لقابليّات شخصٍ ما، بهدف رُشده وتكامُله الاختياريّ في اتّجاه الأهدافِ المرجوّة والمنشودة، وبناءً على برامج متوازنة (**فلسفه تعليم وتربيت**، مصدر سابق، ص 366)؛ التربية هي تفتيح قابلياتٍ موجودة في الفردِ المُرَادِ تربيتُه. (مطهري، **اسلام وتعليم وتربيت در اسلام**. طهران: صدرا، ط 27، ص 14)؛ التربية هي عمليّة منظّمة ومستمرّة، **هدفها** المساعدة على النّموّ الجِسْمي، والمعرفي، والنفْسي، والأخلاقي، والاجتماعيّ؛ أو بشكلٍ عامٍّ نموّ شخصيّة المتربِّينَ في اتّجاه القِيَم المقبولة من المجتمَع، والمساعدة في تفتيح قابليّاتهم. (سيف، **روان شناسى پرورشى**، ص28)؛ التربية هي تهيئة الأرضية المناسبة لتربية القابليّات الجِسْمية والنفْسية للإنسان المُراد تربيتُه، وهدايتُها نحوَ المطلوبِ ومنعُها من الوقوع في الانحرافات والمكروهات. (الأميني، **اسلام وتعليم وتربيت**، ص14)؛ التربية هي عمليّة تهيئة هداية أفراد المجتمع في اتّجاه التكوين والتعالي المستمرّ لهويَّتِهم، لتفتيح الفطرة، والنموّ الشامل والمتعادل للقابليَّات الطبيعيّة في مَسِيرِ القُربِ من الله تعالى. أثناء هذه العمليّة، يستعدُّ المتربُّون لتحقيقِ مَراتبِ الحياة الطَّيِّبَةِ، على صعيد جميعِ الأبعاد، من خلال كَسبِ اللَّياقات الضروريَّة لجهة إدراك وضعيَّتهم والعملِ المستمرّ لتحسينها، بناءً على الاختيار الواعي والحرّ للنظام المعياريّ، والتزامِه. (صادق زادة وآخرون، «طرح=

وتحدِّد معناها بنظرة تحليليّة موضوعيّة. وتسمَّى هذه التعريفات بـ «التعريفات التحليليّة والتوصيفيّة»[1].

ويعود تعدّد وتنوُّع تعريفات النوع الأوّل، إلى اختلاف رؤية المعرِّف، ونظرتِه إلى العالَم والإنسان والهدفِ من الوجود... أمّا تعريفات النوع الثاني، فهي أقلّ تنوّعاً وتعدّداً؛ لأنّ الرؤى الشخصيّة أقصِيت عن التدخّل في صياغة التعريف. فبقدر ما يُوْلي المعرِّف اهتماماً لكلّ عنصر من عناصر عمليّة التربية، يتحقّق الاختلاف والتعدّد في التعريف. إذن؛ المُراد في التعريفات الوصفية والتحليلة، وصف التربية وعناصرِها ومشخّصاتِها. وطبقاً لـ «ميالاره» تتجنّب هذه التعريفات مزج الأحكام الواقعية بالأحكام القِيميّة[2]؛ ولأنّ تعريفات القسم الثاني هي أكثر ثباتاً واستقراراً، يَحسُنُ أن يكون التعريف الذي نقدّمه، منها، دُونَ سِواها. وسنتجنّب في تعريفنا للتربية، التعرّضَ لجزئيات البحث المبهَمة، التي هي محلٌّ اختلاف وجِدال، مقتصِرينَ على تعريفِ التربية ضمن حدود العناصرالأصليّة والأساس.

= **تدوين سند ملى آموزش وپرورش، گزارش تلفيقى نتايج مطالعات نظرى، فلسفه تربيت رسمى عمومى در جمهورى اسلامى ايران» (فايل پيشنهادى، غير قابل استناد)، با نظارت علي رضا أعرافى وخسرو باقرى، ويرايش يازدهم، ارديبهشت 1388).**

(1) على سبيل المثال، يمكن الإشارة إلى المَوارِد الآتية: التربية والتعليم عمليةٌ يتمّ هدايتُها من قِبل أفرادٍ، عن قصدٍ وإرادة، من أجل رُشدِ وَنُمُوّ أفرادٍ آخرِين. (باتلر، در: **تعليم وتربيت**، الترجمة الفارسية: علي شريعت مداري، ص75)؛ الأمر التربويّ هو عملٌ يتمّ تنفيذه على فردٍ أو مجموعةٍ من الأفراد، أو هو عملٌ يتمّ قبولُه من قِبل مجموعة من الأفراد. (فيليب ج. فنيكس، **در**: **تعليم وتربيت**، الترجمة الفارسيّة علي شريعت مداري، ص76)؛ التربية والتعليم فعلٌ وانفعالٌ بين قُطبَينِ مَرِنَين، على أن يكونَ مسبوقاً بأصلٍ محدَّدٍ ومتوجِّهاً نحوَ هدفٍ معيَّنٍ ومُستوجِباً لخطّةٍ وخريطةٍ مشخَّصةٍ. (محمد باقر هوشيار، **اصول اموزش وپرورش**، طهران: دانشگاه طهران، 1327ش، ص13)

(2) **معنا وحدود علوم تربيتي**، مصدر سابق، ص8.

1 ـ 3 ـ محاولة لتعريف التربية

توجد خيارات عدّة في محاولة تعريف التربية بطريقة تحليلية وصفية، أحدها أن نجمع التعريفات التي تُصنّف في خانة التعريفات الوصفيّة التحليلية، ونقارن بينها لنستخرج عناصرها المشتركة وندخلها في تعريفنا المختار. هذا ويوجد خيار آخر قد يكون أجدى وأنسب وأقرب إلى الواقعيّة وهو أن نشخِّصَ العنصرَ الرئيسَ في عمليّة التربية، ونجعلَه جنساً لتعريفها؛ ثمَّ ندرس، في المرحلة الثانية، مدى دقة التعريف الجديد ومميّزاته، من خلال التحقيقات والتحليلات التي سنقوم بها. وهذا هو المنهج المنطقيّ، في باب الحدّ والتعريف، الذي فيه يُجعل العنصرُ العامّ للماهيّة «جنساً»، والعنصرُ الخاصّ والمقوِّم «فصلاً»[1].

إنَّ تتبّع بعضِ موارد استعمال هذه الكلمة، يجعلنا نقترب من معرفة حقيقة التربية وملاكِها. فالبستانيّ الذي يقوم بحراسة المزروعات والنباتات، يهيّئُ لَوازمَ رُشدها وتكاملِها، ويُبعد عنها الآفاتِ والأمراضَ، لتتحوّل البذرة إلى نبتة كاملة؛ عندها يصحّ أن نسمّيه مربّي النباتات. وكذلك الراعي الذي يعتني بحفظ الحيوانات، ليجعلَ من الحَمَلِ نَعجَةً مثلاً؛ أوالذي يجهد الليالي والأيام ليربّي من

---

(1) ومن الواضح أنّ التعريف بالجنس والفصل هو من خصائص المعقولات الأوليّة، وأما المعقولات الثانويّة من قبيل مفهوم التربية وما شابهها، فلا جنس لها ولا فصل، ولكن لا بدّ من الالتفات إلى أنّ المعقولات الثانوية والمفاهيم المشابهة يمكن الإشارة إلى بعض خصائصها المميّزة لها عن سواها والتي هي بمنزلة الجنس والفصل وإن لم تكن جنساً أو فصلاً حقيقيين. وليس هذا في تعريف المفاهيم بعزيز، فقد حاول الفلاسفة تعريف مفاهيم مثل: «الإمكان» و«الوجوب»، على الرغم من أنّها مفاهيم فلسفيّة ومعقولات ثانوية، فضلاً عن أنّه يمكن النظر والتأمّل في كون التربية معقولاً ثانوياً.

الطفل العابث إنساناً حكيماً مؤدَّباً. فيُطلقُ على هذه الجهود والعمليات عنوانُ «التربية».

وقد لوحِظ، في هذه الموارِد، نوعٌ من «التغيير والتحوّل»، يتمّ بشكل تدريجيّ. هكذا؛ نجد أنّ التغيير والتحوّل التدريجيَّينِ، يُعَدّانِ جزءاً لا يتجزّأ من مفهوم التربية. ويمكن الادّعاءُ أنَّ هذا الأمرَ هو أهمّ عنصر في مفهوم التربية.

1 ـ 3 ـ 1 ـ التربية مصطلحاً

أشرنا، لدى الحديث عن استخدامات كلمة «التربية»، إلى المعنى الرابع المهتمّ بعملية التفاعل والتعامل بين المربّي والمتربّي. وثمّةَ اصطلاحات عدّة لتعريف عمليّة الارتباط بين المربّي والمتربّي، وتعيينِ نطاق ذلك. ومن خلال التدقيق في مفاهيم هذه الاصطلاحات، يُلاحَظ ـ فيها جميعاً ـ «التغييرُ التدريجيُّ» بصِفته مفهوماً مركزيّاً. أمّا الاصطلاحات؛ فهي:

1 ـ قد تُطلق كلمة «تربية» على تغيّراتٍ تدريجية، تحصل بواسطة عاملٍ إنسانيّ، في النباتات والحيوانات والبشر؛ نحوَ: «تربية النبات والورود»، و«تربية قرد السيرك»، و«تربية الإنسان». ويتناظَر هذا الاصطلاحُ ومفهومُ «الصناعة» الذي يُستخدَم في مجال الجَمَادات.

2 ـ في بعض المَوارد، تعني كلمة التربية: «إحداث تغيّرات تدريجية في المجالات الوجودية للحيوان والإنسان»، ويُقابل هذا المفهومُ مفهومَ «تربية النبات والورود».

3 ـ وفي بعض الحالات تستعمل كلمة «تربية» مع تضييق دائرة شمول هذا المفهوم وحصرها في التغييرات التي يحدثها الإنسان في نفسه وبيده دون تدخّل من غيره، وفي مثل هذه الحالة يكون مفهوم التربية أوسع من مفهوم التهذيب وأعمّ ويكون ناظراً إلى التغيير الذاتيّ وبناء الذات وتطويرها.

4 ـ وفي الاستعمالات الأكثر تخصّصيّةً، تُستعمَل كلمة «التربية» للدلالة على التغيّرات التي يوجدها إنسانٌ ما في إنسانٍ آخرَ (ولا يتعدّى الأمرُ هذا الإطارَ)، في جميع أبعاده البَدَنية والنفسية (ذِهن، وصفات، وسلوك). إنَّ المراد الحقيقي من كلمة «التربية»، في هذه الاصطلاحات، ينسجم مع مفهوم «التهذيب» الذي يصف عمليةَ تزكيةِ النفْس، واكتسابِ الفضائل، وطردِ الرذائل.

5 ـ والملفت أنَّ النصوص الأكثر تخصّصاً تستخدم أحياناً كلمة «التربية»، في معنى «إحداث التغيّر الإنسانيّ في الإنسان الآخر، في الأبعاد الذّهنية والسلوكيّة فحسبُ»، ويُستفاد من مثل هذا المعنى في الاستخدامات المقابلة لتعبير: «التربية البَدَنية».

6 ـ ولا يتوقّف معنى التربية عند هذا الحدِّ؛ إذ إنّ المسارَ التخصّصيّ لهذه الكلمة بَلَغَ، في النصوص المتخصّصة، مستوى التناظُر مع مفهوم التعليم. واعتُبرت التربية أنّها: «إحداثُ تغيّراتٍ تدريجيةٍ، مِن قِبل إنسانٍ ما، في إنسانٍ آخرٍ، في مجال الصفات والسلوك فحسبُ»؛ في حين يُعتبر التعليم «إحداثَ تغيّراتٍ معرفيّة وذهنيّة في الإنسان الآخر».

ويلاحظ في جميع الاستعمالات المتقدّمة لمصطلح «التربية» اشتراكها في خصوصيّة التغيير التدريجي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعاني التي نقصدها في هذه الدراسة هي المعنى الرابع، والخامس، والسادس. والرابع من بين هذه الاستعمالات هو ما نسمّيه بـ «التربية بالمعنى الأعم» وهو المعنى المقابل للأخلاق. والمعنى الخامس هو ما سوف نسمّيه بـ «التربية بالمعنى العامّ»، ويدلّ هذا المصطلح في ما يدلّ على التأثير في أبعاد

شخصيّة المتربّي كلّها. والمعنى السادس هو ما نسمّيه بـ «التربية بالمعنى الخاصّ». ومن الواضح أنّ ما يقابل التعليم هو التربية بالمعنى الخاصّ، وأمّا التربية بـ «المعنى العام» فإنّها تشمل مفهوم التعليم[1].

الاستعمال	مصطلح التربية	المفهوم المقابل
1	التغييرات التي تتحقّق بواسطة الإنسان على النباتات والحيوانات والإنسان	الصناعة
2	التغييرات التي تتحقّق بواسطة الإنسان على الحيوان والإنسان	تربية النباتات والأزهار
3	التغييرات التي تتحقّق بواسطة الإنسان على غيره	تربية غير الإنسان (أشمل من مفهوم التهذيب)
4	التغييرات التي يدخلها الإنسان على إنسان آخر في جميع أبعاده الجسديّة والنفسيّة (الذهن، والصفات، والسلوك)	التربية
5	التغييرات التي يدخلها الإنسان على إنسان آخر في مجال الذهن والصفات النفسية والسلوك	التهذيب
6	التغييرات التي يوجدها الإنسان في مجال الصفات والسلوك عند إنسان آخر	التعليم

الشكل 9 التربية في اصطلاحاً

(1) سوف نحاول في هذا الفصل المقارنة بين مفهومي التربية والتعليم.

1 ـ 3 ـ 2 ـ مقارنة مفهوم التربية بمفهوم الحركة في الفلسفة

تعمل الفلسفة على تحليل المفاهيم بدقّة الفلاسفة المعروفة، ومن المفاهيم التي تسعى إلى تحليلها مفهوم الحركة وهو «التغيّر والتطوّر التدريجي عبر الزمان». وقد شغل هذا المفهوم حيّزاً واسعاً من الأبحاث والدراسات الفلسفيّة.

إنَّ العالَم المحيط بنا مليءٌ بالشواهد على الثبات والتغيّر. وعرف كلّ فردٍ، بشكلٍ عامّ، الحركة في حياته، فهو يعرف حركاته وحركات الأشياءِ مِن حولِه. ولعلَّ الفَهمَ العُرفيَّ للحركة منحصرٌ في الحركة المَكانية (انتقال الأشياء من مكان إلى آخرَ). لكن؛ هل تنحصر الحركة أو الحركات التي نعرفها، بالحركة المَكانية؟ بل ما هو المفهوم المركزيّ للحَرَكَةِ؟

الحركةُ في الفلسفة هي «التغيّرَ التدريجيّ»، أو «الخروج التدريجيّ، للشيء، من القوة إلى الفعل»(1).

يدلّ مفهوم «التغيّر» على التحوّل والتجدّد. ويرتبط عنصر «التدريج» بمفهوم «الزمان». و«التدريج» هو التوقيت والانتشار والاشتداد في نطاق الزمان (وسنتناول مفهوم الزمان في ما سيأتي).

---

(1) **نهاية الحكمة**، مصدر سابق، ص254؛ **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، درس 55 ص 266. ويبدو أنّ التعريف الأوّل أصحّ التعريفات المطروحة للحركة، نظراً إلى قلّة ألفاظه، ووضوح معناه. ولا يمكن اعتبار أيٍّ من التعريفين حدّاً تامّاً بالاصطلاح المنطقيّ، ذلك أنَّ الحدَّ التامَّ مخصوصٌ للماهيّات التي لها جِنسٌ وَفَصلٌ، إلّا أنَّ الحركة هي من المعقولات الفلسفيّة الثانية، التي تُنتزع من كيفيّة وجود الموجود المتحرِّك، ولا يوجد في الواقع الخارجيّ جوهرٌ أو عرضٌ يُدعَى الحَرَكَةِ؛ بل الحركة هي وجودُ الجَوهر أو العرض بشكلٍ تدريجيٍّ وَسَيَلَانُهُمَا في امتداد الزَّمان، وحتّى بحسب شيخ الإشراق، الذي يعتبر الحركةَ=

إذن؛ «الحركة» في الاصطلاح الفلسفيّ، هي تغيّرٌ تدريجيّ وذلك على خلاف «التغيّر الدّفعي المفاجئ»؛ ذلك أن التغيّرات الدفعية تُنتزَع من وجودَينِ، أو في الحد الأدنى، من وجودِ وعدم شيءٍ ما[1]؛ كأن يصبحَ شخصٌ ما، إثر التفكير أو التعليم، عالماً في لحظةٍ واحدة و«آنٍ» واحد[2]. أو فلنفرِضْ أنّنا نغلي ماءً... في البدء ترتفع درجة حرارته قليلاً، ومع مرور الزمان، ترتفع درجة الحرارة «تدريجيّاً» : 20 درجة... 50 درجة... 90 درجة...؛ 99 درجة، فيتحوَّل الماء إلى بخارٍ دفعةً واحدة، وتتغيّر ماهيّتُه. ففي حالة السخونة يكون التغيّر «تدريجيّاً»، قبل أن تصل درجة الحرارة إلى 99؛ وأما عند هذه النقطة من مسيرة الغليان يحدث «تغيّرٌ دفعيٌّ»، يؤدّي إلى تبدّل ماهيّة الماء وحقيقته إلى ماهيّة وحقيقة أخرى هي البخار[3].

لقد اتّضح ممّا تقدّم أنّ الحركة في المصطلح الفلسفيّ هي التغيّر التدريجي، في مقابل التغيّر الدفعي المفاجئ؛ وذلك لأنّ التغيّر الدفعيّ ينتزع من وجودين أو على الأقل من ملاحظة وجود شيء ما وعدمه[4]. ومثال ذلك أن يتحوّل شخص ما من جاهل إلى عالم بلحظة تعلّم واحدةٍ[5]. أو كأن ترتفع حرارة الماء بالتدريج من حرارة

= من المقولات العَرَضيَّةِ، لا يمكن أن يكونَ لها حدٌّ تامٌّ، لأنَّها مِن مقولة الأجناس العالية، ولا يوجَد جِنسٌ أو فَصلٌ. (**آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس55، ص266).

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس 55، ص267.

(2) انظر: مطهري، **شرح الإشارات**، مجموعة الآثار، ج8، ص64.

(3) مطهري، **فلسفة التاريخ**، مجموعة الآثار، ج15، ص334.

(4) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق ج2، درس 55، ص 267

(5) انظر: مطهري، **شرح الإشارات**، مجموعة الآثار، ج8، ص 64.

منخضة فترتفع نتيجة التسخين إلى أن تصل إلى تسع وتسعين درجة، ولكن عندما تصل إلى درجة مئة نجد أنّ الماء تبخّر فجأة وتبدّلت ماهيته وطبيعته من السيلان إلى الغازية. من هنا ورغم أنّ التغيير من بدايته حتى الوصول إلى درجة 99 هو تغيير تدريجيّ، إلا أنّ المرحلة الأخيرة ينطبق عليها عنوان التغيير الدفعيّ الذي يؤدّي إلى فساد الماهيّة القديمة وولادة ماهيّة جديدة[1]. وهذا ما يقصد عندما يقال «التغيير الدفعي» كونٌ وفساد، و«التغيير التدريجي» انتقال من القوّة إلى الفعل[2]. وبعبارة أهل الفلسفة: «التغيير الدفعي» «حركة» (بحسب المصطلح الفلسفيّ) تُنتزَع من الوجود السِّعِيّ في الزمان، كما إن الحركة ليست مجموعة موجودات متعاقِبة؛ بل تُنتزع من وجود واحدٍ ممتدّ يمكن تقسيمها إلى ما لا نهاية؛ إلا أنّ تقسيمها الخارجيّ يؤدّي إلى تحوّلها إلى السكون الذي هو ضدّ الحركة، وإلى زوال وحدة الشيء المتحرّك[3].

بعد هذه التوضيحات، نعود من جديد إلى مفهوم التربية؛ فقد قلنا إنَّ «تربية النبات والورود»، و«تربية الحيوان»، و«تربية الإنسان»، تترافق مع نوعٍ من «التغيير التدريجيّ». (مع الالتفات إلى أنّ تربية غير الإنسان تقع خارج دائرة اهتمام الأبحاث التي نحن بصددها). نسعى في التربية إلى تطوير القابليات لدى المتلقّي (المتربّي)، وإيصال هذه الاستعدادات إلى درجة الكمال. وهذا وجه الارتباط بين التربية والحركة، فالتربية بناءً على هذه النظرة، نوع من «التحريك» ومصداق من مصاديق «الحركة» بحسب المصطلح الفلسفيّ.

---

(1) انظر: مطهري، **فلسفة التاريخ**، مجموعة الآثار، ج15، ص 334.

(2) انظر: مطهري، **مقالات فلسفية**، مجموعة الآثار، ج13، ص 189؛ **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 2 درس 54، ص 281.

(3) **آموزش فلسفه**، المصدر نفسه، ج2، درس 55، ص 267.

وما سوف نعمل عليه في ما يأتي هو الاستفادة من التدقيق الفلسفيّ في مصطلح الحركة، لتطبيق هذه التدقيقات على مفهوم التربية ومقارنته بالمصطلح المشار إليه، للكشف عن الأبعاد التي تسمح بتطبيق مفهوم الحركة على التربية، على أمل أن تساعدنا هذه التدقيقات على الخروج بتعريف دقيق للتربية.

بحسب الفلسفة ومعجمها الاصطلاحيّ، تتوفّر في الحركة ستّة عناصر[1]، هي: 1 ـ المبدأ، 2 ـ المقصد، 3 ـ المسافة، 4 ـ الموضوع، 5 ـ الفاعل، 6 ـ ومقدار الحركة.

1 و 2 ـ مبدأ الحركة ومقصدها:

لكلّ حركة مبدأ ومنطلق، وغاية ومقصد. وينطلق بعض المشتغلين بالفلسفة من تعريف الفلسفة لتبرير حاجة الحركة إلى مبدأ ومقصد؛ فيقولون مثلاً: من لوازم الخروج التدريجيّ من القوّة إلى الفعل، أن يكون ثمّة قوّة تنتهي بعد الحركة وتنتقل إلى حالة الفعل، وعليه يمكن عدّ حالة القوّة مبدأً للحركة، ولحظة تحوّل تلك القوّة إلى الفعل منتهىً لها. هذا، ولكن لا بدّ من الالتفات إلى أنّ المبدأ والمقصد من خصائص الحركات المحدودة، وليسا من لوازم الحركة ومقتضيات تحديدها بشكلٍ عامّ؛ أي أن الحركة المحدودة فحسب لها مبدأ ومنتهى؛ كما إن الامتداد المحدود له أوّل وآخر. ويبدو أنّ الحركة بذاتها لا تقتضي بالضرورة مبدأً ومقصداً، ولعلّ حديث الفلاسفة عن مبدإٍ ومقصدٍ للحركة نابع من محاولتهم تحديد هذا المفهوم[2].

مبدأ الحركة في التربية هو الحالة الأولى التي يكون عليها

---

(1) **نهاية الحكمة**، مصدر سابق، ص 254 و255.

(2) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، درس 56، ص 278.

المتربّي؛ وذلك عندما تكون جميع استعداداته وقدراته بالقوّة، والتربية الصحيحة هي التي يعمل فيها المربّي على تحريك المتربّي إلى الغاية التي يريد له الوصول إليها، بعد معرفة خصائص المتربّي والانطلاق في تربيته من نقطة صحيحة مطابقة لواقع استعداداته. وتجدر الإشارة إلى أنّ للتربية بعدين أحدهما إيجابيّ والآخر سلبيّ. فالتربية في بعدها الإيجابيّ تهدف إلى تطوير الاستعداد وتنمية المواهب، وإيصال المتربّي إلى الكمال، وأما في بعدها السلبيّ فهي تهدف إلى الحدّ من النوازع التي تتنافى مع الكمال المبتغى، والحدّ من التصرّفات والصفات التي لا تتناسب معه.

3 ـ مقدار الحركة:

سبق منّا القول: إنّ التدريج في الحركة لا يتحقّق إلا في الزمان؛ ومن هنا، كان الامتداد عبر الزمان أحد مقوّمات الحركة[1]. ومقدار الحركة، هو امتداد يوجد مع بداية الحركة بسرعةٍ معيّنةٍ[2]. وفي حقيقة الأمر، إنّ الزمان هو المقياس الذي تُقدّر به الحركة. وعلى هذا الأساس، يكون مقدار الحركة في التربية هو مقدار التغييرات التي تحقّقت في وجود المتربّي، ويمكن عدّها مقداراً لهذه الحركة؛ وذلك لأنّ الزمان ليس شيئاً آخر سوى التحليل العقليّ لنحوِ الوجود المتحرِّك[3]؛ وبما أنّ المنظور في التربية هو التغييرات التي تتحقّق في وجود المتربّي في خلال الحركة نحو الأهداف المتوخّاة من التربية، بما أنّ الأمر على هذا النحو ينبغي اعتماد هذا المقياس نفسه لتقدير التربية وقياسها.

---

(1) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، درس 56، ص 277.

(2) مطهري، **اصول فلسفه وروش رئالسم**، مجموعة الآثار، ج6، ص835.

(3) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص160.

4 ـ موضوع الحركة (المتحرِّك):

موضوع الحركة هو المَوردُ والمَحلّ الذي يَقبل الحَرَكَةَ[1]. وللتربية، التي هي نوع من الحركة، موضوع كذلك. والموضوع هو الموجود، عينه، الذي هو محلّ التربية، وفيه يتجلّى التغيّر والتحوّل المطلوبَين. فكلّ جماد ونبات وحيوان وإنسان، هو موضوع للتغيّر والتبدّل.

ووفقاً لما أشير إليه آنفاً يكون موضوع التربية ومحلّها هو النبات والحيوان والإنسان على حدٍّ سواء، ولكنّنا سوف نحصر اهتمامنا بأحد أنواع الموضوع، وهو الإنسان تبعاً لأهداف هذه الدراسة.

5 ـ فاعل الحركة (المحرِّك):

فاعل الحركة، هو مُوجِدُها. وفي التربية، يسمّى العامل الذي يوجد التغيّر والتحوّل التدريجيَّ في الإنسان المتربّي، «فاعلَ الحركة أو المحرِّك». وهو، اصطلاحاً، «المعلّم والمربّي».

وعوامل الحركة والتحوّل متعدِّدة، هي: الله، أو الإنسان، أو الطبيعة... وفي مجال التربية؛ وعلى الرغم من كَون الله تعالى هو المبدأُ الأول والأصيل للتحوّلات كافّةً، والمُوجِدُ للتغيّرات والتحوّلات التدريجيّةِ في الوجود الإنسانيّ، ويمكن بشكلٍ من

---

(1) لقد طُرحت بحوثٌ أعمَقُ، حول هذا الموضوع في الفلسفة. مثلاً؛ ذلك الشيء الذي هو موضوعُ الحَرَكَةِ، والذي يقبل الحَرَكَةَ، ماذا يمكنُه أن يكونَ؟ يَعتقد الفلاسِفة أنّه لا يمكن لذلك الشَّيءِ أن يكونَ قوّةً مَحضَةً، وفاقداً لأيِّ نوعٍ من الفِعلية، ولا يمكن أن يكون فعليَّةً محضةً، وفاقداً لأيِّ نوع من القوّة؛ بل يجب أن يكون مركَّباً من حيثيّتي الفعل والقوّة معاً. (انظر: مطهري، **دروس الأسفار**، مجموعة الآثار، ج11، ص229).

الأشكال وصفه بأنّه المربّي للإنسان[1]؛ إلا أنّنا وفي إطار هذه الدراسة نقصد بكلمة «مربّي» معناها الاصطلاحيّ المحدَّد وهو الفاعل الإنسانيّ، وبالتالي سوف لن نستخدم كلمة مربِّي للحديث عن الله تعالى، أو عن غيره من العوامل المؤثِّرة في التربية[2]. وأمّا العوامل الطبيعيّة للحركة، فلا بدّ من الإشارة إلى أن لها دوراً هامّاً تؤدّيه ولكن التغيير التدريجيّ الذي تتركه هذه العوامل على الكائن الإنسانيّ لا يُسمَّى تربية إلا من باب المجاز والتسامح في التعبير[3]. وما يُسمّى تربيةً هو التغيير والتحوّل التدريجيّ الذي يتحقّق في وجود الكائن الإنسانيّ على يد كائن إنسانيّ آخر. وما يقوم به الإنسان من تهذيب لنفسه وإعادة بناء لذاته هو تغير وتحوّل تدريجيّ وينطبق عليه مفهوم الحركة، وموضوعه هو الكائن الإنسانيّ أيضاً، إلا أنّ التربية بالمعنى الاصطلاحي المقصود في هذه الدراسة هو التغيير الذي يحدثه الإنسان على غيره من الناس. وبعبارة موجزة: التربية هي التأثير في الآخر، وتهذيب النفس هو تأثير في الذات.

(1) بالالتفات إلى أنّ الفاعل المباشر في الحركات النفسيّة للإنسان، هو قِوَاهُ النفْسيّة، وأنَّ المحرِّكَ الأوَّلَ في الحركات كافَةً، هو الله، سيكون دورُ المربِّي والمعلِّم حينئذٍ دَوراً توسُّطيّاً، أي أنَّ المربّي والمعلّم. هما «فاعلٌ بالواسطة»، ويُسمّى علّةً معدّة.

(2) سيتَّضح سِرُّ هذه النقطة في الفصل اللاحق؛ لأننا سنعلن فيه ولادة اختصاصِ «فِقه التربية». وكما بيَّنّا، في الفصل الأول، فإنّ هذا الاختصاص يُبحث ضمنَ دائرة فِقه السلوك الإنساني. بناءً عليه، ومع الاعتراف بدور العوامل التربوية غَيرِ الإنسانيّة، من الأفضل تحييدُها في هذا الكتاب.

(3) البحث عن العوامل والأسباب المؤثِّرة في التربية، هو من الأبحاث الهامّة في الدراسات التخصصية، ومن الأمور التي يهتمّ بها دور العوامل غير الإنسانيّة في التربية.

6 ـ مسافة الحركة:

عِلِمنا أنَّ الفاعلَ، هو المُوجِد للحركة في الجسم، وأنَّ «المبدأ» هو نقطة بَدءِ الحَرَكَةِ، وأنَّ «الغاية» هي نهاية الحركة، وأنَّ الجِسمَ هو «الموضوع» الموصوف والقابل للحركة، وأنَّ «الزمان» هو مقدار «طُول» الحركة. فهل يمكن لجسم ما، التّحرُّك دون أن يتغيّر فيه شيءٌ؟ الجواب هو «لا». عندما يُقالُ إنَّ شيئاً في حالة حركةٍ، ففيه، بالضرورةً، شيءٌ ما في حال تغيّر تدريجيّ. هذا الشيءُ المتجدِّد، يُدعى «المسافة».

المسافة بمثابة القناة التي يجري فيها المتحرِّك. فإذا فرضنا أنَّ امتدادَ الحَرَكَةِ قد انقطع، وبدا السكون عليه؛ نقول عندئذٍ إنَّ الجِسمَ قد استقرَّ في هذه القناة[1]. والمراد من المسافة، في بحث الحركة، ليس المسافةَ الأرضية وما شاكلها (التي تنطبق على الأبعاد الجِسمانية؛ كالخطّ والسطح والحجم). بل المقصود هو الحالة التي تقبل القياس بـ «وَحدة قياس مّا» يُقاس بها تحوّل الأشياء وتغيّرها من حالةٍ إلى حالةٍ، كالمسافة التي يطويها الماء من درجة الحرارة صفر، إلى درجة مئة، وكالمسافة التي يقطعها النور من درجة «شمعة» إلى درجة مئة شمعة[2].

والحركة قد تكون في جَوهر الأجسام، أو في أعراضها[3]. ففي

---

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس56، ص280.

(2) مطهري، **اصول فلسفه وروش رئالسم**، مجموعة الآثار، ج6، ص840.

(3) تنقسم الموجودات الخارجيّة إلى ما يحتاج إلى موضوع، وما لا يحتاج إلى موضوع، والموجودات التي لا تحتاج إلى موضوع توجد فيه وتقوم به، تسمّى بالجواهر، والنوع الثاني الذي يتوقّف وجوده على وجود موضوعه يُسمّى العرض. وما يسمّيه الفلاسفة بالمقولات العرضيّة هو مجموعة من الحالات التي تعرض للنوع الأوّل من الموجودات، وهي: الفعل، والانفعال، والأين، والمتى، =

نظر معظم الفلاسفة الإسلاميّين، تتحقّق الحركة في خمس مقولات، هي: الجوهر والكمّ والكيف والأين والوضع[1]، ولا تجري في غيرها من المقولات.

وأشرنا آنفاً إلى أنّ التربية حركةٌ، ومسافتها هي الشيء الذي به يقاس ذلك التغيير الذي يحدُث في المتربّي، ولكن لا ينبغي أن يفسّر هذا الكلام بأنّ حركة التربية تحصل وتتحقّق في جميع المقولات العرضية والجوهريّة. فالمقولات التي تتحقّق فيها الحركة ثلاث، هي: مقولة الجوهر، والكيف، والكمّ.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الحركة لا تصدق في مقولتي: «أن يفعل» و«أن ينفعل» (الفعل والانفعال)، ولكن على الرغم من ذلك فإنّ التربية تتحقّق فيها. وسوف نوضح في ما يأتي كيفيّة تحقّق حركة التربية في المقولات المشار إليها.

المقولة الأولى، التي تتحقّق فيها الحركة، هي «الجوهر»، وبالحركة التي تتحقّق في هذه المقولة تفسّر حركة التربية في سائر المقولات. والحركة، في الجوهر، تعني أنّ الجواهر في حركة دائمة كلَّ آن، ولا سُكُونَ لهذه الحركة في ذاتها. وعمليّة التربية هي تغييرٌ وحركة يحدُثانِ في شخصيّة المتربّي، والحركات التي تحصل في الأعراض ترتدّ إلى حركةٍ تحصل في الجوهر. وبعبارة أخرى: كلّ

= والكيف، والكم، والوضع، والجِدة، والإضافة. (انظر: **بداية الحكمة**، مصدر سابق، المرحلة السادسة).

(1) تحصل الحركة في مقولة الـ «أين»، من ملاحظة النسبة بين الشيء الماديّ وبين مكانه. وتحصل الحركة في الوضع، من ملاحظة النسبة بين أجزاء الشيءِ بالنظر إلى جهتها (انظر: **نهاية الحكمة**، مصدر سابق؛ **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، ص199، الدرس 47؛ مطهري، **دروس في الأسفار**، مجموعة الآثار، ج11، ص363).

تغيير في المقولات المختلِفة، يحدِث التغييرَ في ذات المتربّي (أي الجوهر). ويمكن القولُ إنَّ ذات المتربّي، في كلّ لحظة، هي في حال تبدّل تربويّ، التي هي عينُها نوع من الحركة.

والمقولة الثانية التي تلحقها الحركة، هي مقولة الكيف. فكل إنسانٍ يدرِك، بالعِلم الحضوريّ، عدداً من الحالات النفسية المختلفة، في باطنه؛ كالسرور، والحزن، والخوف، والأمَل، واللّذّة، والألم... كذلك؛ يدرِك بواسطة حواسِّه الظاهريَّة، صفاتٍ تخصّ الأجسامَ التي هي غالباً عرضةٌ للتغيير؛ كالألوان، والمذاقات، والروائح، والأصوات... ويدرِج الفلاسفةُ كلَّ هذه الحالات والصفاتِ، النفْسية والجِسْمية، تحت مفهومٍ كلّيٍّ، هو مقولة «الكيف»، ويعدّون هذه المقولة جِنساً لكلّ هذه الحالات، ويعرّفونها بسلب صفات الكمّ والنسبة عنها[1].

للحركة الكيفية، بحسْب أقسام الكيفية[2]، أنواعٌ عدّة: الحركة في الكيف النفسانيّ، والحركة في الكيفيّات المحسوسة، والحركة في الكيفيّات الخاصّة بالكمّيّات، والحركة في الكيف الاستعداديّ.

---

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس 48، ص 193.

(2) تنقسم الكيفيات إلى أربعة أقسام؛ إذ يسمّي بعض الفلاسفة بعض الحالات كالعلم، والقدرة، والإرادة، واللّذّة، والعادات، والملَكاتِ النفسانية... بـ «الكيفيات النفسانية»؛ في حين أطلقوا على الكيفيّات المادّيّة، التي تُدرك بالحواسّ الظاهرة، مثل اللّون والرائحة... اسمَ «الكيفيات المحسوسَة»؛ والقسم الثالث هو «الكيفيّات الخاصّة بالكمّيّات» ومنها صفتا الفرد والزوج اللتان هما من صفات الأعداد، ومنها أيضاً الاستقامة والانحناء وهما من صفات الخط في علم الهندسة؛ والقسم الرابع هو الكيف الاستعداديّ وهو كون الشيء على حالة تجعله مستعدّاً للانتقال إلى حالة أخرى كما في الحالة «الجنينيّة» التي هي كيف استعداديّ للنطفة. (انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، الدرس 48).

وتختصّ التربية بمقولة «الكيف النفسانيّ»، من بين الأقسام سالفة الذِّكر. والحركة في «الكيف النفسانيّ»، من أكثر أقسام الحركة الكيفيّة قطعيَّةً ويقينيّةً، فهي تدرَك بواسطة العِلم الحضوريّ المَصون عن الخطأ؛ فكلّ إنسان يدرِك من نفسه أنَّ له محبّةً لشيء، أو لشخص ما، وأنَّ هذه المحبّةَ تزداد بشكل تدريجيّ، أو يشعر بالنفور والكُره حيال شيء ما، أو إنسان ما، وأنَّ ذلك الكرهَ يزداد، أو ينقص (كأن يصابَ بحالة من الغضب الشديد، ثمّ يتبدّل حاله فجأة إلى الهدوء، أو أن يحصل له حال من السرور والفرح الشديد، ثمّ يتلاشى تدريجيّاً)؛ هذه التغيّرات الحاصلة بشكل تدريجيّ، تسمَّى، بحسب المصطلح الفلسفيّ، «حركة»[1]. وصفة العِلم هي إحدى الكيفيّات النفسيّة، ويتمّ التغيّر في الكيف النفساني العِلمي، عن طريق التعليم. وبعبارة أخرى: يتحقّق التعليم إذا حصل تغيّر عِلميّ في ذات المتربّي، بواسطة عمليّة التربية، التي هي نوع من الحَرَكَة محلّها النفس الإنسانيّة. كما إن التغيير الذي يطرأ على الصفات النفسيّة الأخرى كالحبّ، والشجاعة، وغيرها حركة في الكيف النفسانيّ. وبكلمة عامّة يمكن القول: إنّ تغيير أخلاق المتربِّين وطباعهم، هو من أهداف التربية.

والحركة من المقولات الكميّة، وهي التغيير الذي يطرأ على الجسم في مقداره، بطريقة منظّمة مقنّنة[2].

وفي التربية البدنيّة يعمل المربِّي على تنمية جسد المتربّي بالتغذية المناسبة والرياضة، ما يحقّق الحركة في مقولة الكمّ، ويصدق على هذه الحركة مفهوم التربية[3].

---

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 2، الدرس 58، ص 322.

(2) **بداية الحكمة**، مصدر سابق، المرحله العاشرة، الفصل العاشر، ص 161.

(3) التغيير الذي يحصل في حجم الجسم وعضلاته مثلاً هو تغيير في الكم. والتغيير=

نبيّن لنا حتّى الآن، صدقُ التربية على الحركة في الجوهر والكيفية والكمية. وسنبيِّن أمرَ مقولتَين، تصدق التربية عليهما، ولا تجري فيهما الحَرَكَةُ بحسب الرأي المشهور بين الفلاسفة؛ وهاتان المقولتان هما: الفعل والانفعال.

مقولة الفعل، هي الهيئة الحاصلة من تأثير المؤثِّر إبّان تأثيره؛ كالهيئة الحاصلة من تسخين المادّة المسخَّنة، في زمان التسخين. ومقولة الانفعال، هي الهيئة الحاصلة من تأثُّر الشيءِ المتأثِّر حالَ تأثّره؛ كالهيئة الحاصلة من ارتفاع حرارة الماء، إذ هو يزدادُ حرارةً[1]. يؤمن الفلاسفة بأنّ الحركة لا تتحقّق في هاتين المقولتين[2]؛وذلك أنّ الحركة منتزَعة منهما وليسا بحدّ ذاتهما موضوع للحركة.

= الذي يحصل في شكل العضلات أو شكل الجسم هو تغيير هندسيّ يصدق عليه التغيير في المقولات الخاصة بالكميّات. (انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 2، درس 48)؛ وهو في الحقيقة تغيير في الشكل. وعليه إذا حصل نتيجة التربية البدنيّة تغيير في الشكل وتغيير في الحجم، يصدق على هذه التربية أنّها حركة في الكم وفي الكيفيات الخاصة بالكميّات. ويُستفاد من ما تقدّم أنّ التربية كما تصدق على التغيير في الكيف النفسانيّ تصدق كذلك على التغيير في الكم أيضاً. هذا وإذا اعتبرنا أنّ الحركة المشار إليها أعلاه هي حركة وضعيّة أو مكانيّة، تكون النتيجة المستنتجة محلّ شكٍّ. وتوضيح ذلك أنّ الحركة في الكيفيّات الخاصة بالكميّات هي حركة في كيف الأشكال، كما لو قرّبنا طرفي خيط بالتدريج بحيث تحوّل الخيط من حالة الاستقامة إلى الانحناء، فإنّ هذا التبدّل سوف يكون في حركة في الوضع أو المكان وليس في كيفيّة الشكل. (**آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج2، درس 58، ص230)

(1) **بداية الحكمة**، مصدر سابق، ص162.

(2) المصدر نفسه.

وبالتدقيق في تعريف الفعل والانفعال، يتّضح أنّهما لا يصدقان على التربية بحدّ نفسها؛ بل من جهة أنّها موضوع للفعل والانفعال، بل ينتزع مفهوم الحركة من التربية بلحاظ أنّها «موضوع» للفعل والانفعال وهيئة للتأثير والتأثّر، وبذلك تصدق على التربية والأفعال التربويّة هاتان المقولتان. والسلوك في واقع الأمر وحقيقة الحال، هو حركة والتربية التي هي محاولة لتنظيم السلوك وتوجيهه باتجاه دون غيره تنظيم للحركة السلوكيّة. وعندما نحاول عن طريقة التربية تعديل السلوك أو توجيهه، نكون في الواقع بصدد تنظيم الحركة السلوكيّة وتوجيهها وهذا ما يسمّى تربيةً، والهيئة أو الحالة الحاصلة منها تُسمّى «فعلاً» و«انفعالاً».

وممّا تقدّم كلّه نلاحظ أنّ الحركة بحسب المصطلح الفلسفيّ تقبل التحقّق في المقولات الخمس، وبتطبيق مفهوم الحركة على التربية تبيّن أنّه يمكن صدق الحركة على التربية والحركة التربويّة، إن صحّ التعبير، هي حركة في الجوهر وفي الكيف كما في الكم، بل تبيّن إمكان تحقق الحركة التربويّة في مقولتي الفعل والانفعال كذلك. (انظر الشكل رقم 10).

المقولات	الحركة	التربية	أبعاد التربية
الجوهر	✓	✓	تمام شخصية المتربي
الكم	✓	✓	التربية الدينية
الكيف	✓	✓	التعليم ـ التربية الأخلاقية والروحية
الأين	✓	—	—
الوضع	✓	—	—
الفعل والانفعال	—	✓	—

شكل 10: تطبيق مسافة الحركة على الأبعاد الوجوديّة التي تقبل التربية للمتربّي

وممّا تقدّم كلّه يعلم أنّ عمليّة التربية، تقبل انطباق مفهوم الحركة عليها، ويمكن تقصّي جميع العناصر التي تشكّل أهمّ خصائص الحركة، في التربية[1]. وعليه تكون التربية كالحركة طابق النعل بالنعل:

1 ـ لها مبدأ هو الوضعيّة الأوّليّة للمتربّي؛

2 ـ ولها غاية هي تفتّح الاستعدادات، وإصلاحُ الصفات والسلوكِ غير السّويّ؛

3 ـ ولها مقدار هو التغيّرات الحاصلة في وجود المتربّي؛

4 ـ وهي ذاتُ موضوع هو الإنسان المتربّي؛

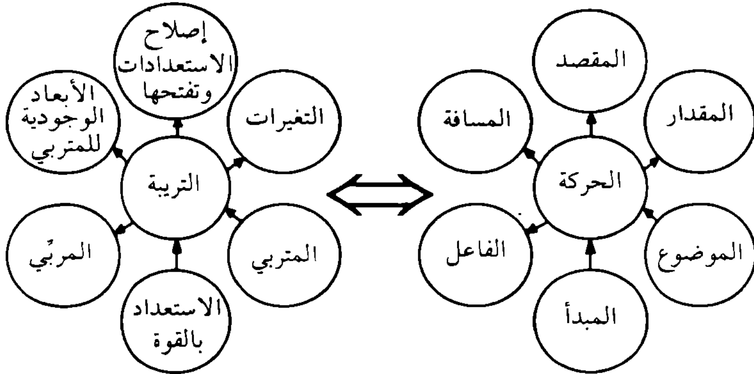
5 ـ ولها فاعل هو الإنسان الذي يُدعَى بالمعلّم والمربّي؛

6 ـ وذات مسافة هي الأبعاد الوجودية للمتربّي، وتكون مجالاً

(1) يواجه الاستنتاج آنف الذّكر مشكلةً؛ وهي أنّ الحركة بالمعنى الفلسفيّ لا تكون تكاملية بالضرورة. (انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، الدرس57)؛ في حين أنَّ التربية مفهومٌ تكامليٌّ. إذن؛ لن ينتهيَ تطبيقُ الحركة على التربية. ويُجاب عن هذا الاعتراض، بالتذكير والإشارة إلى أنّ التكامل على نَوعَينِ؛ تكاملٌ وجوديّ، وتكاملٌ قِيميٌّ. فالشخص الذي ينمّي الدوافع الشهوانيّة لديه، أو يكتسِب مهاراتٍ تساعده على تحقيق أمور مذمومةٍ، مهما كانت عظيمة وخطيرة، كأن يسرق سرقة تحوز لقب «سرقة القرن». فمثل هذا الشخص على المستوى الوجوديّ يكون قد تكامل ونما، إذ إنّ التكامل بحسب علم الوجود والنظرة الفلسفيّة المجرّدة، هو التطوّر من حالة إلى حالة أقوى، وهذا قد حصل في المثال السابق. فمن وجهة النظر هذه تحتاج الجراحة إلى المهارة كما يحتاج القتل والإيذاء إليها. بينما نجد أنّ بعض المهارات من وجهة نظر قيمية لا تكون كمالاً بل نقصاً. وبناء عليه، يمكن القول إنّه ومن وجهة فلسفيّة وبالنظر بعيون الفلاسفة تكون كل تربية حركة سواء أكانت تكاملية أم لم تكن، وسواء أكانت تربية إيجابية أم سلبية. فإنَّ جميعَ أنواع التربية هي كذلك، ولكن من وجهة نظر قِيمية، فكما إن بعضَ أنواع الحَرَكَةِ غيرُ تكامليّ، فإنَّ بعض أنواع التربية سلبيّ.

للتغيّر وأرضيّةً للتحوّل (وليس ثمّةَ تطابقٌ تامّ بين المسافة في التربية، والمسافة في الحَرَكَةِ).

(انظر: الشكل رقم11)



الشكل 11: تطبيق عناصر الحركة الفلسفيّة على التربية

حاصل تعريف التربية:

بالنظر إلى التحليل الفلسفي للتربية، وتطبيقِه على مفهوم الحركة؛ يمكن تعريف التربية بأنها: «عملية مساعدة المتربّي على إيجاد تغيّرٍ تدريجيّ، في نطاق زمني، على أحد الصعد البدنية والذهنية والروحية والسلوكيّة؛ بواسطة عاملٍ إنسانيّ آخرٍ، بهدف وصوله إلى كماله الإنسانيّ وتفتّح قابليّاته واستعداداته، أو إصلاح صفاته وردعه عن سلوكٍ غير مطلوب».

وبعد تطبيق مفهوم الحركة في الفلسفة، على التربية؛ نشير إلى بعض فوائد هذا السعي العلمي ومنجزاته:

1 - المحرِّك الحقيقيّ، بحسب المنظور الفلسفيّ، هو الله سبحانه؛ ويعدّ كلّ فاعلٍ غيره فاعلاً مُعِدّاً، ومثل هذه الرؤية لا بد من

إدخالها إلى دائرة العمل التربويّ؛

2 ـ إنَّ تدريجية الحركة الفلسفية وزمنيتها، من المفاتيح التي يجب لحاظها في الأبحاث التربوية. فكما إن تشكّل السلوك تدريجيّ؛ فإنه يجب إحداث الإصلاح والتحوّل التربويّ، وتأسيسُ السلوك الذي يُعتبر تربيةً، في سياق الزمان؛

3 ـ من خلال هذا التطبيق، اتَّضح أنَّ مقولات الحركة هي ذاتُها مجالات التربية؛ وبه اتَّضحَ نطاق النشاطات والفاعليات التربويّة.

2 ـ أقسام التربية

أوضحنا، في القِسم السابق، المَعنى المُرادَ من التربية في مجال بحثنا. ومن المفاهيم المفاتيح، في تحقيقنا، أنَّ للتربية أقساماً عدّة، تدعو الضرورة إلى معرفتها والتمييز بين ما يدخل منها في دائرة هذه الدراسة وما لا يدخل.

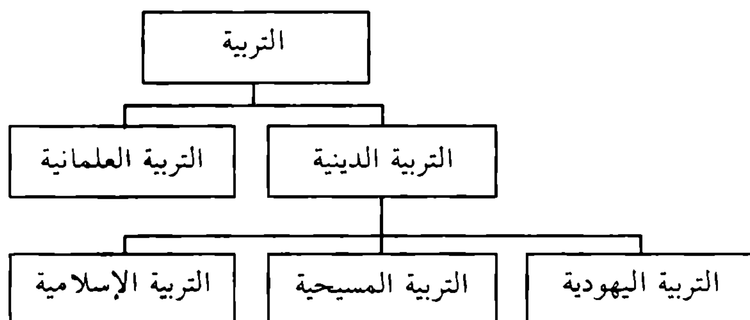
التقسيم على أساس المصدر:

قد تستمدّ العمليّة التربويّة مبادئها النظريّة والمعرفية من مصادر شتّى، كالعقل والتجربة، والشهود، والدين. وبالنظر إلى هذه المصادر يمكن الحديث عن: تربية عقليّة، وتربية تجريبيّة، وشهوديّة، ودينيّة. وقد يعدّ الدين معنى واسعاً يشمل بعض نتائج التأمّل العقليّ والشهوديّ؛ وبناء على هذه النظرة تنقسم التربية إلى قسمين: تربية دينية[1]، وتربية علمانيّة. والدين في هذا السياق مفهوم عامٌّ ينطبق

---

(1) تجدر الإشارة هنا إلى أن المراد من التربية الدينيّة بحسب المعنى الأول، هو التربية على أساس قواعد ومبادئ مستقاة من الدين؛ وأما التربية الدينيّة بحسب=

على الأديان جميعها، والأديان الوحيانيّة خاصة، فيضحي عندنا مفهوم: التربية الإسلاميّة، والمسيحيّة واليهوديّة.



الشكل 12: تقسم التربية على أساس المصدر

التقسيم على أساس الأبعاد الوجوديّة في شخصيّة المتربّي

يمكن تقسيم التربية على أساس المسافة والمجال الذي تجري فيه، إلى:

1 ـ التربية البَدَنية؛

2 ـ التربية العقليّة؛

3 ـ التربية العقدية؛

4 ـ التربية الأخلاقية؛

5 ـ التربية العِبادية؛

6 ـ التربية الإرادية[1]؛

= المصطلح الثاني، فقد يراد بها التديّن والتزام المتربّي بالدين. (Religious education).

(1) يبدو أنّ الاهتمام بالإرادة أمر له أهميّته، ويظهر من التأمّل في الإسلام وقواعده التربويّة، أنّ المربّين مدعوّون إلى الاهتمام بتربية الإرادة وتطوير قدراتهم الإراديّة.

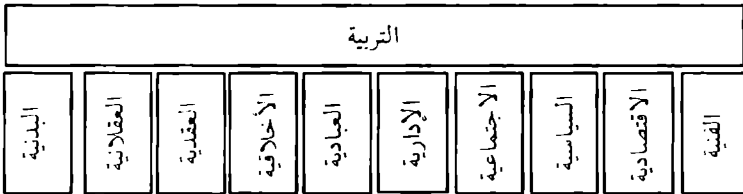
7 ـ التربية الاجتماعية؛

8 ـ التربية السياسية؛

9 ـ التربية الاقتصاديّة؛

10ـ التربية الفنّيّة...؛

هذا ومن الواضح أنّ عدد الأقسام في هذا التقسيم استقرائيّ تزداد أقسامه وتنقص، وتتغيّر الأقسام وتتداخل باختلاف النظرة إلى أحد الأبعاد وزيادة الاهتمام بها بالقياس إلى غيرها.



الشكل 13: تقسيم التربية على أساس الأبعاد الوجودية للمتربّي

التقسيم على أساس ظروف المتربّي وسنّه

علمنا في ما تقدّم أنّ التربية كما الحركة، عمليّة تحتاج إلى زمن ومبدأ وغاية. ومن لوازم التدرّج في الزمن، وجود نقطة بدء ونقطة ختام[1]. وعلى ضوء هذا فقد اختلفت الآراء حول الزمن الذي يجب أن تنطلق التربية منه.

كانت، ولسنواتٍ طويلة، مرحلة «الرشد العقليّ»، هي المرحلة الأكثر تناسباً لبدء عمليّة التربية؛ ولكن ما لبثت أن تغيّرت هذه الرؤية فصارت أكثر البلدان تدعو إلى التعليم الإلزامي بدءاً من عمر السادسة، ومع تطوّر صنعة التعليم وانتشار الحضانات وحدائق الأطفال، صارت

(1) وبحسب السرعة والبطء يمكن الحديث عن تربية سريعة وأخرى بطيئة.

تبدأ التربية من مرحلة مبكرة قبل السادسة[1]. وفي مقابل النظرة المشار إليها ثمّة من يرى أنّ التربية يجب أن تبدأ عند الولادة، وأمّا الإجراءات التي قد تُتّخذ قبل الولادة فهي إجراءات تربوية ممهّدة، وقد لا ينطبق عنوان التربية على مثل هذه الإجراءات؛ ولكنّ أهميّة هذه الإجراءات وضرورتها، تدعو إلى الإشارة إليها في التقسيم وفق الأساس الذي نتحدّث عنه، فتكون الأقسام على النحو الآتي:

1 - التربية الخاصّة بمرحلة الولادة الحديثة،

2 - التربية الخاصّة بمرحلة الطفولة،

3 - التربية الخاصّة بمرحلة المراهقة،

4 - التربية الخاصّة بمرحلة الشباب،

5 - التربية الخاصّة بمرحلة الكهولة،

6 - مرحلة الشيخوخة[2].

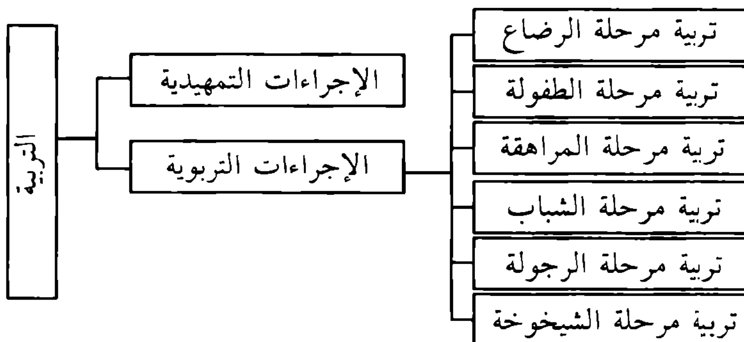
وتجدر الإشارة إلى أنّ الكلام المذكور أعلاه مبنيّ على نظرة خاصّة إلى «التربية الممهّدة»، وحاصل هذه النظرة أنّ التربية الممهّدة ليست تربية بالمعنى الاصطلاحيّ، وأنّها من حيث الزمان تبدأ بزمان هو غير زمان التربية[3]؛ هذا وتوجد رؤية أخرى يمكن الإشارة إليها في ما يأتي.

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 4.

(2) تمتدّ التربية بنا على بعض الرؤى إلى سنّ الوفاة. ويلفت بعض الباحثين في التربية إلى ما يُعبَّر عنه بالتربية المستدامة، ويكشف عن ذلك تأسيس المدارس والجامعات للتعليم للكبار والمتقاعدين منهم على وجه التحديد. (**معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص5).

(3) يبدو أنّ مرحلة التمهيد هي مرحلة ما قبل انعقاد النطفة، وأما بعد انعقاد النطفة فيصدق على الرعاية والاهتمام فيها مفهوم التربية. وتنسجم هذه الرؤية مع التصوّر الإسلامي.



الشكل 14: تقسيم التربية على أساس زمانها

التقسيم على أساس كيفيّة تدخّل الوسائط:

تصنّف الأنشطة التربويّة في مجموعتَين: التربية المباشرة (بدون أيّ واسطة) والتربية غير المباشرة. تشتمل المجموعة الأولى على تدريس الأخلاق، وعلى الوعظ، والنصيحة، وتشتمل المجموعة الثانية على أنشطة، كمقدّمات الزواج؛ من اختيار الزوج، وسائر ما أوصى به الإسلام في هذا المجال كالالتزام ببعض الآداب المعنوية في فترة الحمل... وهذه الأخيرة تندرج في نطاق التربية الممهّدة.

التقسيم على أساس الشمول لأفراد المجتمع

وتنقسم التربية، من هذا المنظار، إلى قسمين: التربية العامّة والتربية المتخصِّصَة. التربية العامّة مرحلةٌ من مراحل العمليّة التربوية، تشمل أفراد المجتمع عامّةً؛ أمّا التربية المتخصّصة فتهدف إلى إحداث التغيير في شريحةٍ خاصّة؛ مثل تربية النخبة، وتربية المفكّرين، وتربية العُرَفَاءِ، وتربية الأبطال (وليس الجميع مرشَّحينَ، أو مؤهَّـلينَ، للخضوع لهذا النوع من التربية). وإنَّ ما يُعلَّمُ، في

التربية العامّة، هو ذو طابع عامٍّ، ونرى وزارة التربية والتعليم تلتزم هذا النوعَ من التربية، في المرحلة الابتدائية والمتوسّطة؛ على خلاف مضمون الموادّ التعليميّة، في حيّز التربية المتخصِّصة، التي يكونُ فيها المضمون ذا طابع متخصِّصٍ. ونرى وزارة التعليم العالي تتعهّد بالاعتناء بهذا النوع من التربية؛ والتربية العامّة كما هو واضح مقدِّمةٌ للتربية المتخصِّصة[1].

التقسيم على أساس دور المتربّي

يمكن تقسيم التربية بناءً على مدى تأثير إرادة المتربّي واختياره. ففي بعض الحالات تفترض القواعد القانونيّة وجود المربّي وخضوع المتربّي لرقابته، وفي حالاتٍ أخرى لا يشترط ذلك، وبناء على هاتين الصورتين يمكن تسمية القسم الأول من التربية بـ «التربية الإجبارية»، والقسم الثاني، بـ «التربية الاختياريّة».

التقسيم على أساس المأسسة والاعتراف القانوني

تنقسم التربية باعتبار آخر إلى تربية رسميّة وأخرى غير رسميّة؛ فالتغيّرات المطلوبة، في وجود المتربّي، إمّا أن تتحقّق في مُحيطٍ منظَّم وَمُبَرمَجٍ، وإمّا أن تتحقَّق في محيط غير منظَّم (خالٍ من التخطيط والتنظيم).

---

(1) لا بُدَّ من الالتفات إلى أنّه من حيثُ فاعلُ التربية؛ يمكن الإشارة إلى أنواعٍ عدّة من التربية: 1 ـ التربية التي تحصل ضِمن العائلة (التربية العائلية)؛ 2 ـ التربية التي تتحقَّق بواسطة المؤسَّسات والإدارات ذاتِ الصّلة (التربية المؤسّسيّة)؛ 3 ـ التربية التي تحصل من خلال المجتمَع والفاعليات الاجتماعيّة (التربية الاجتماعية)؛ 4 ـ أخيراً؛ التربية المنظَّمة والمخطّط لها، من قِبل مؤسَّسات الدَّولة (التربية الحكومية، والتربية الرسمية، والتربية الحاكمة)

وتتّخذ التربية المنظَّمة شكلاً قانونيّاً مبرمجاً، وتتوجّه إلى أفرادٍ مشخَّصِينَ ضمن أهدافٍ محدّدة وبرنامجٍ منظّم؛ فيُمنحُ الأفرادِ شهادةً موثَّـقة، بحسْب نظام المعايير المتَّـبَعٍ، عند انتهاء العمليّة التربويّة. وليس الأمر كذلك، في التربية غير المنظَّمة، التي تتجلّى في مطالعة الكتب والمجلّات، ومشاهدةِ الأفلام والتلفزيون، والمشاركة في أنشطة المجموعات والهيئات واللِّجان الاجتماعية، والمشارَكة في المساجد والمَحافل الدِّينية...

تقسيم التربية على أساس الوعي بها وعدمه:

إنَّ «الوَعيَ»، و«عدمَ الوعي»، بالتغيّر والتحوّل الحاصلَين بفِعل التربية؛ أساسٌ آخر لتقسيم التربية، وهذا الوعي قد يكون من المربِّي وقد يكون من المتربِّي، فتكُون الأقسام أربعةً، كما يأتي:

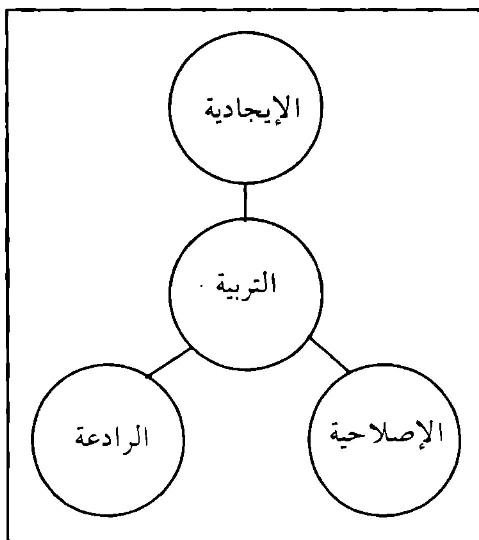
وعي المربي بدوره	التربية بوعي المربي
وعي المتربي بخضوعه للتربية	التربية بوعي المتربي
عدم وعي المربي بأنه في حالة التربية	التربية من دون التفات المربي
عدم وعي المتربي بأنه يخضع للتربية	التربية من دون

الشكل 15: تقسيم التربية على أساس الوعي وعدمه

التقسيم على أساس هدف التأثير التربويّ:

تنقسم التربية، من حيث طبيعة تأثيرِها، إلى أنواع؛ هي: محاولة المربّي إحداثَ صِفَةٍ ممدوحة في المتربّي (التربية التأسيسيّة)؛

ومحاولتُه استئصالَ صِفَةٍ مذمومةٍ منه (التربية الإصلاحيّة)؛ ومحاولتُه وقايةَ المتربِّي مِن صفة مذمومة (التربية الوقائيّة). إذن؛ للتربية بهذا الاعتبار أقسام ثلاثة هي:التربية التأسيسيّة، والتربية الإصلاحيّة والتربية الوقائيّة.



الشكل 16: تقسيم التربية على أساس الهدف

في المحصِّلة؛ ينبغي تأكيد أنَّ كلّ التقسيمات المذكورة، تدخل في محل البحث لدراستنا هذه. وفي ما يخصُّ التقسيم الأوّل؛ فإنَّ هذا الكتاب ينتمي إلى مجال التربية الدِّينية، والمقصود منها «التربية الإسلامية» (الإسلامُ مَصدَراً) فحسبُ.

3 ـ النظام التربويّ

يسعى المربّي، ضمن عمليّة معيَّنة، إلى إحداث تغيّراتٍ في الأبعاد الجِسْمية، والذِّهنية، والروحية، والسلوكيّة، الخاصّة

بالمتربّي؛ من خلال تطوير قابليّاته. إلّا أنَّ أمرَ التربية يتجاوز مجرَّد العَزمِ على التربية من خلال عمل المربّي، في العمليّة التربوية الواقعية؛ فالمربّي حتماً سيعمل في إطار الوقائع التربوية، بناءً على مفروضاتٍ ذهنيّة ومعلوميّة حول المتربّي، والأهداف المنشودة، وأساليب الوصول إليها، ومضمون التربية... أصلاً، لا يمكن الإقدام على أيّ إجراء، بدون مساعدة الجهاز المعرفيّ والمعلوميّ للذّهن، وتأثيره؛ سواءٌ بشكلٍ إراديّ أم غيرِ إراديّ[1]. إذن؛ لا بدّ للمربّي من الالتفات إلى المَوارد العديدة، والعناصرِ المتنوِّعة، في (عمليّة) التربية. وحتّى يتمكّنَ من إحداث التغيّرات اللازمة في كيان المتربّي، عليه أن يُلِمَّ بأبعاد شخصيّة المتربّي كافّة، ويطَّلعَ على حالِه بشكل واقعيّ؛ لذلك، ينبغي على المربّي أن يهتمَّ بالخلفية الفكرية التي يكون المتربّي منطلقاً منها، ويتّسع هذا ليشمل المبادئ الفلسفيّة والإنثروبولوجية التي يؤمن بها.

إلى ذلك؛ ينبغي على المربّي أن يعرف النقطة التي سينتهي إليها بالمتربّي؛ ليضمنَ سلامة مسارِ جهوده التربويّة بشكلٍ صحيح. ومن ثَـمّ؛ عليه أن يتابع عمليّة التربية بالسير قدماً ضمن هدف ومسار سَـلِيمَينِ؛ لذلك فإنّه لا يستغني، في حركته هذه، عن معرفة الأهداف التربويّة.

إنَّ ما تقدَّم، هو مجموعة معطيات وأفكار، على المربّي أن يحملَها؛ سواءٌ بشكلٍ إجماليٍّ أم تفصيليّ، ووَاعٍ أم غير واعٍ، لكي يُقْـدِمَ على ممارسة «التربية».

---

(1) تجدر الإشارة إلى رواية عن أمير البيان عليّ (ع) يقول فيها: يا كميل ما من حركة إلّا وأنت فيها محتاج إلى معرفة. (العلّامة المجلسي، **بحار الأنوار**، ج 74، ص 268، ح 1).

وفي حال نُظِّمت هذه المجموعة من المفاهيم والأفكار، المرتبطة بالتربية، في إطار نظام فكريٍّ، وساد الانسجام والترابط والتبادل والتداعي بين أجزائِها؛ في هذه الحالة سوف يتحقّق مفهوم «النظام التربوي»[1].

وكلمة «نظام» كلمة عربيّة وهي تحمل في اللغة العربيّة دلالات من مثل: ترتيب، ومؤسّسة، والمقرّرات والقواعد، بنية منهجيّة، وقواعد إجرائية[2]. وفي الاصطلاح تعني كلمة نظام: مجموعة من الأجزاء المترابطة بعضها ببعضها الآخر، بحيث إذا حدث خلل في أحد أجزائها ترك هذا الخلل أثره على سائر الأجزاء وعطّلها عن العمل[3].

مثلاً؛ تتشكّل «السّاعة» من أجزاءٍ عدّة، لكلٍّ منها أثرٌ خاصٌّ، تتعطّل، بتعطُّله، أجزاءُ الساعةِ كافّة، فلا تعمَلَ. والنظام التربوي كذلك، فهو يتشكّل من عناصرَ وعواملَ عدّة، مرتبطة فيما بينها، فتنتج جميعُها نظاماً واحداً. ومع كَون كلٌّ من عناصر النظام التربوي، ذا مكانةٍ وأثرٍ خاصَّينِ به، فالعناصر جميعُها بوصفها واحداً مركبّاً، تسعى إلى تحقيق هدفٍ خاصٍّ. فلَو لم يُستخرج أحد عناصر هذا الهدف، على المستوى النظريّ أو العَمَلِيِّ، بشكلٍ صحيح؛ فسيتعرَّض الجهاز التربوي كلُّه للاهتزاز، ولن يصل إلى النتيجة المأمولة منه.

---

(1) انظر: محمد علي حاجى ده آبادى، **در آمدى بر نظام تربيت اسلام**، قم: مركز جهانى علوم اسلام، ط 1، 1377، ص 17.

(2) آذرتاش آذرنوش، **فرهنگ معاصر عربي ـ فارسي**، طهران، نشر نى، ط1، 1379، مادة نظام، ص699.

(3) علي أكبر شعارى نژاد، **فرهنگ علوم رفتارى**، ط 2، طهران، امير كبير، 1375، ص410.

والعناصر الأصيلة والأساس لأيّ نظامٍ تربوي هي: المباني (المبادئ)، والقواعد، والأهداف، والأساليبً. ونوضِحُ كلّاً من هذه العناصر في ما يأتي:

3 ـ 1 ـ المباني (المبادئ)

كلمة مباني، جَمعُ «مبنى»؛ وتعني، في أصلها اللّغوي، «البُنيَانَ» و«الأساسَ» و«المؤسّسة»[1]. تستخدَم كلمة «المباني التربوية» للدلالة على مجموعة الأفكار الأساس والأصوليّة، والقضايا التي تتحدّث عن ما هو كائن، وهي تشكّل البنيةَ التحتية لعملية التربية. مثلاً؛ الأفكارُ حول اللهِ سبحانه، والعالَمِ والإنسانِ، هي من المباني النظريّة التي تختلف فيها المدارس الفكريّة، وبالتالي تبني رؤيتها إلى التربية ونظمها التربويّة على أساس موقفها من المفاهيم المشار إليها. وتقسَّم مباني التعليم والتربية إلى ثلاثة أقسام: عِلميّة، وفلسفيّة، ودِينيّة:

أ) **المباني العلمية**: هي الأفكار والمبادئ الناظرة إلى خصائص الإنسان النفسيّة، والبيولوجيّة، والاجتماعيّة؛

ب) **المباني الفلسفيّة**: تستنتج هذه المباني من الملاحظات الفلسفيّة ذات الصلة بالطبيعة الإنسانيّة، وتشكّل هذه المباني أهداف العمليّة التربويّة وغاياتها؛

ج) **المباني الدينيّة**: وهي المباني الأساس في التربية وهي تستخرج من المصادر والنصوص الدينية.

3 ـ 2 ـ الأهداف

ثمّة ترادف بين «الهدف» و«المقصد» و«الغاية»؛ فتشير هذه الألفاظ إلى مفهوم يحاكي «نهايةَ عملٍ ما»، و«نتيجتَه»، حتّى وإنْ كانت توجد

---

(1) علي أكبر دهخدا، **لغت نامه**، طهران: دانشگاه طهران، ط 1، الطبعة الجديدة، 1372، ج12، ص1774.

بعض الفروق بين مَداليلِها. فقد تدلّ في النهاية على أمر خارجيّ محسوس؛ كـ «الهدف» في لعبة الرَّمي. وقد تدلّ على معنىً داخليٍّ، ذهنيّ ووجدانيّ؛ كالإحساس باللذّة من شمّ الزهر أو الورد. وقد يسمَّى الهدفُ، «القصدَ» أو «الغَرَضَ» أو «الدافعَ» أو...[1].

وكلّ نشاط، من الأنشطة الواعية، هادفٌ؛ بداهةَ أنّ الفاعلَ، ما لم يدركِ الاتِّجاهَ الذي يهدف إليه، فإنّه لا يتأتّى منه قصدٌ أو غَرَضٌ صحيحٌ. والتربية لا تشذّ عن هذه القاعدة. ولملاحظة الأهدافِ، ورصدِها بشكل مُسبَقٍ، فوائدُ متنوِّعة، ضمن عمليّة التربية، ومنها:

أ) معرفة المناهج، وتهيئة الوسائل المناسبة، بغية رَفعِ المَوانع؛

ب) التنسيق بين الأنشطة التربويّة المشارِكة في العمليّة التربويّة؛

ج) إيجاد الدافع، والمزيدِ من الفعّاليّة، للوصول إلى الهدف؛

د) التوفّر على معيار لتشخيص مدى نجاح العمل التربويّ[2]، وغير ذلك مما يطول الكلام بذكره.

وترجع الأهداف التربويّة، إلى جملة من المصادر التي تعمل على تحديد الحاجات الإنسانيّة الأساس، بُغيةَ تحديد الأهداف التربويّة. وهذه المصادر هي المصادر العِلميّة والفلسفيّة والدِّينيّة[3].

لقد قُسِّمَتِ الأهداف التربويّة، إلى ثلاثة أقسام: أهداف معرفيّة، وأهداف عاطفيّة، وأهداف «نفسية حَرَكِيَّةٌ»؛ كما قُسِّمَت إلى: أهداف استراتيجيّة، وأهداف مرحليّة، وأهداف قريبة[4].

---

(1) علي رضا أعرافي، **در آمدي بر تعليم وتربيت اسلامى (2): اهداف تربيت از ديدگاه اسلام**، دفتر همكاري حوزه ودانشگاه، 1381ش، ص3.

(2) المصدر نفسه، ص6 و7.

(3) المصدر نفسه، ص10.

(4) للمزيد حول كل واحدٍ من هذه الأهداف وأصنافها من وجهة نظر إسلاميّة؛ انظر: المصدر نفسه، ص24 وما بعدها.

3 ـ 3 ـ أصول

تعني مفردة «الأصل»، في اللغة، «الأساسَ» و«الرَّكيزةَ» و«الأسَّ»[1]. ويعني مصطلحُ «الأصولُ التربويّةُ»، القواعدَ التربويّةَ الكلّيةَ التي تُستنتَج من دراسة المباني والأهداف التربويّة، وإخضاعِها للنّظر الدَّقيق[2]. ويُطرح مفهومُ «الأصل»، في العلوم العَمَليّة، على نحوِ قضيّة تتّسم بـ «الإلزام والوجوب»؛ لذا عندما نتناول أصولَ التعليم والتربية، نكون بصدد بيان قواعد تقوم بدور الدليل في هداية تدابيرنا التعليميّة والتربويّة[3].

يبدو أنّ ثمّة معيار وملاك أكثر وضوحاً من العموميّة والإرشاد العملي، للتمييز بين الأصل والمنهج. وملاك التمايز الأساس بين المفهومين هو أنّ «الأصل التربويّ» يشبه «المعقول الثاني الفلسفي» الذي يكشف عن «نحو الوجود» وكيفيةَ الفعل؛ وهذا بخلاف «المناهج التربويّة» التي هي من المفاهيم الماهويّة وأشبه ما تكون بالمعقولات الأوليّة[4].

فالأساليبُ إنّما هي كالمعقولات الأوّليّة التي يكون لها معادل خارجيّ خارجَ الذِّهن، وبالتعبير الفلسفي لها «ما بإزاء»، وهو السلوك الخارجيّ عينُه، للمربِّينَ والمتربِّينَ؛ أما الأصلُ التربوي، المُشابِه للمعقولات الثانية الفلسفيّة، فليس له «ما بإزاء» في الخارج، ولا يمكِن عدّ سلوكٍ خارجيّ بعينه مصداقاً له وبإزائه. غاية الأمر أنّ السلوك الخارجيّ هو منشأ انتزاع هذا النوع من المفاهيم.

---

(1) **لغت نامه**، مصدر سابق، ج2، ص2391.

(2) **اصول آموزش وپرورش**، مصدر سابق، الفصل الأول.

(3) خسرو باقري، **نگاهي دوباره به تعليم وتربيت اسلامي**، طهران: مدرسه، ط 3، 1374ش، ج 1، ص64 و65.

(4) لمزيد من الاطلاع على مصطلح المعقولات، انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج1، الدرس 17.

مثلاً: أصل «الالتفات إلى قدرات المتربّي ومراعاتها» ليس له ما بإزاء في الخارج؛ إلا أنّ له «منشأ انتزاع» هو بعض السلوكيّات الخارجيّة التي ينتزع منها. وعلى الرغم من عدم وجود ما بإزاء لمثل هذا الأصل التربويّ، إلا أنّه مفهوم كلّيّ يقبل الصدق على إجراءات تربويّة عدّة، في بيئة المدرسة، والمنزل، والجامعة، والمسجد وغيرها. ولكن عندما يقال إنّ الأساليب والمناهج التربويّة هي من قبيل المعقولات الأوليّة والمفاهيم الماهويّة، فإنّ ذلك بمعنى أنّ الذهن عندما يلاحظ بعض التصرّفات الخارجيّة يكتشف منها مفاهيم كلّيّة على حد اكتشافه مفهومي: «كتاب» و«قلم» عند مشاهدة مصاديق عدّة لهذين المفهومين.

وما تقدّم أعلاه يراد منه تأكيد أنّ العموميّة والكليّة ليست معياراً حاسماً للتمييز بين الأصل والمنهج. مثلاً «التأديب» مفهوم له أقسام وأنواع عدّة، وبتعبير المناطقة هو مفهوم جنسيّ وله أفراد وأصناف عدّة؛ ولكنّه لا يعدّ أصلاً تربوياً، بل هو منهج تربويّ فحسب، وسبب عدم صدق الأول عليه وصدق الثاني، هو أنّ «التأديب» له ما بإزاء في الخارج. وكذلك الحال مع مفاهيم من مثل: «التعاون على البرّ والتقوى»، و«وقاية الأسرة النار»، وغيرها من المفاهيم التربويّة القرآنيّة.

هذا كلّه مع الإشارة إلى أنّ ما تقدّم لا ينفي حقيقة أنّ الأصل التربويّ يقبل التعميم أيضاً.

وثمّة أمر آخر تجدر الإشارة إليه وهو أنّ المنهج يستخرج من المبنى، كما إن الأصول التربويّة تستخرج من المباني. ومن هنا، يتبيّن أن الأصل والمنهج هما في عرض واحد؛ ولكن من جهة أخرى إنّ الأصول التربويّة حاكمة على المنهج وتقع في طولها لا في عرضها.

وكذلك تشير المناهج التربويّة في دلالتها إلى الإجراءات التربويّة؛ وما يدلّ على الكيفية الخاصّة التي تتحقّق فيها هذه الإجراءات هو الأصول التربويّة، وبهذا المعنى يظهر أنّ المناهج التربويّة تقع في ذيل الأصول التربويّة .

مثلاً: ثمّة واقع قائم هو «وجود حدود للقدرة الاستيعابية للمتربّي، على المستوى العاطفي، والمعرفيّ، والسلوكيّ». ومن هذا المبنى يُشتقّ أسلوب أو منهج تربويّ يقضي بتحديد وقت التربية والتعليم بساعات معيّنة؛ وكذلك يستنتج من هذا المبنى التربويّ أصل تربوي يرتبط بكيفيّة إجراء وتحقّق هذا المنهج وغيره، ويقضي هذا الأصل بضرورة احترام «أصل التسامح». والعلاقة بين الأمرين علاقة وثيقة تشبه العلاقة بين المادّة والصورة في الفلسفة.

ومن الواضح أنّ بعض الأصول التربويّة في مقام تشكيلها للمناهج والأساليب التربويّة، قد لا تسمح بأسلوب من الأساليب أو منهج من المناهج، أو ربّما تدخل بعض القيود الكمّية أو الكيفيّة عليه[1].

---

(1) بالنظر إلى التوضيحات المتقدّمة أعلاه، يظهر الفرق بين ما نراه في هذه الدراسة وبين التوجّه الذي يؤكّد عمومية الأصول التربويّة؛ إذ يرى بعض الباحثين في هذا المجال: «... في المقارنة بين الأصل والأسلوب، ينبغي القول: إذا كانت العناوين التي تطلق على السلوكيّات من مثل النوع (في المنطق) يكون ذلك السلوك «أسلوباً تربويّاً»؛ وإذا كانت من مثل الجنس فهي «أصل تربويّ». وكما إن الأصول تعتمد على المباني، فإنّ الأساليب تبتني على الأصول؛ إلا أنّ الأصول والأساليب من سنخ واحد؛ لأنّ كلا منهما ذو طبيعة آمرة وهو في الواقع وصفة للعمل، ويقولان للمربّي: «إذا أردتَ أن تصل إلى كذا، فعليك بفعل كذا». ووجه التمايز بينهما هو في أنّ الأصول التربويّة هي توصيات وأوامر كلّية، بخلاف الأساليب فهي توصيات جزئية». (**نگاهي دوباره به تعليم وتربيت اسلامي**، مصدر سابق، ج1، ص 64 و65).

كما إن عدداً من الأصول التربويّة هي أصول عامّة وهي ناظرة إلى مروحة واسعة من الأساليب؛ ولكنّ لا ينفي هذا وجود بعض الأصول التربويّة الخاصّة والناظرة إلى أسلوب تربويّ واحدٍ أو أكثر.

قلنا إنّ الأصول تنتزع من المقارنة بين مباني التربية وأهدافها، وهذه المباني وهاتيك الأهداف تتعدّد مصادرها، فقد يكون مصدرها: العقل، أو الوحي، أو التجربة، أو الشهود؛ وبناء عليه فإنّ الأصول التربويّة تنقسم على الأقلّ إلى قسمين هما: الأصول التربويّة الدينيّة، والأصول التربويّة غير الدينيّة.

3 ـ 4 ـ الأساليب

بعد تدوين الأركان النظريّة للنظام التربوي، أي المباني والأصول والأهداف؛ نصل إلى مرحلة إجراء العمليّة التربوية التي يجب أن تُنفَّذَ بشكلٍ عَمَلِيّ، بناءً على تلك الأفكار. وإنّ أوّل شيءٍ ينبغي الالتفاتُ إليه، في مرحلة الإجراء، هو اختيارُ الأسلوب المناسب في تنفيذ البرنامج التربويّ.

والمنهج (الأسلوب)، لغةً، هو الطريقة، والقاعدة، والقانون، والأسلوب[1]. والمُرادُ بالمناهج، في ما نحن فيه، «الجهودُ» و«الأفعالُ» التي يبذُلها المربِّي، لتحقيق هدف خاصّ، في سبيل التأثير على الفرد الآخر (المتربّي). ولا بدّ للعمل التربوي من أن يشتمِل على خاصَّتَينِ، كي يُدرَجَ في عداد المناهج:

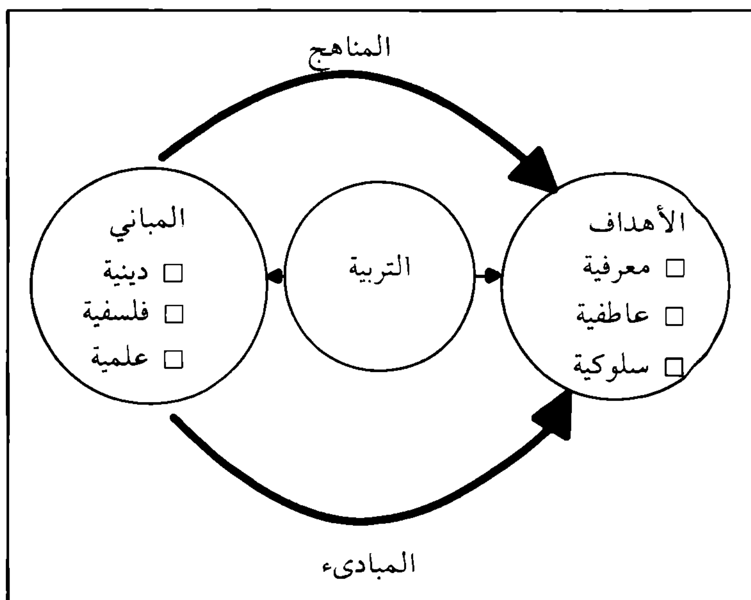
الخاصيّة الأولى: أن يكون صادراً من فاعلٍ في مقام التربية.

الخاصيّة الثانية: أن يكون مؤثِّراً في محور التربية (أي في

---

(1) **لغت نامه**، مصدر سابق، ج8، ص10904.

شخصيّة المتربّي). إذاً؛ يُشترَط في هذا الفعل أن يكونَ آخِرَ عناصر هذا التأثير، على خلاف الأصلِ، الذي هو العنصرُ السابق (أي ما قبل الأخير) فيه.



الشكل 17: عناصر النظام التربوي

4 ـ التربية والمفاهيم المشابهة

لأجل توضيح مفهوم التربية وتمييزه عن المفاهيم المشابهة له؛ ينبغي بحث عددٍ من هذه المفاهيم. وسنكتفي ببحث المفاهيم الأكثر شباهة والأكثر أهميّة؛ مثل: الهداية، والتعليم، والتبليغ، والتأديب. ونكتفي بها طلباً للاختصار.

4 ـ 1 ـ الهداية

4 ـ 1 ـ 1 ـ مفهوم الهداية

الهداية في اللغة الفارسيّة كلمة تدلّ على الإرشاد، وإراءة الطريقة[1]. وفي العربيّة أيضاً تحمل معنى مشابها وهو: «الهُدى: الرّشاد والدّلالة»[2] وهي ضد الضلال[3]. وقد فسّر بعضٌ الهداية بأنّها: «دلالة بلطفٍ»[4].

والهداية، في الاصطلاح الكلاميّ والعرفانيّ، هي «الإرشادُ» و«إظهار الخير والصواب»[5]. ويَرى المُلّا صدرا أنَّ الهداية كمال ثانٍ للموجودات، يلحق كمالها الأوّل الذي هو الوجود. وبعبارة أوضح: الهداية هي سوق الموجودات إلى كمالها الثاني، والكمال الثاني هو كمال لا تحتاجه الموجودات لا حدوثاً ولا بقاءً، أي لا يتوقّف وجودها ولا بقاؤها عليه[6].

ويبدو أنَّ النواة المركزية لمعنى الهداية، هي «الإرشاد، والدّلالة على الطريق»؛ وبيان المُلَّا صدرا إنّما هو تحليلٌ وتفسيرٌ لهذا المعنى، والقيد الذي أضافه «الراغب الأصفهانيّ» إلى معنى الهداية (الدَّلالة مع اللُّطفِ) خارجٌ عن النواة المركزية لمعنى هذه الكلمة. ففي الواقع، مع لحاظ هذا القيد، سيصبح مفهومُ الهداية «مفهوماً

---

(1) عميد، **فرهنگ عميد**، مادّة: هدات.

(2) **الصحاح ـ تاج اللغة وصحاح العربية**، مصدر سابق، ج6، مادّة: هدي، ص 2533).

(3) ضد الضلال وهو الرشاد (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج15، هدي، ص 353).

(4) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص 835.

(5) **فرهنگ معارف اسلامى**، مصدر سابق، ج3، ص 2177.

(6) **فرهنگ اصطلاحات فلسفى ملّا صدرا**، مصدر سابق، ص 529.

قَصْدِياً» مُتَقَوِّماً بالإرادة والدَّافع؛ يصرح الراغب الأصفهاني بأنّه يوجد، مبدئيّاً، عنصرانِ مهمَّانِ وضروريّان، في تعريف الهداية (مُضَافَانِ إلى إشراف المعلِّم المربّي على قصْدِه، وفِعلِه للخير)، هما: الأوّل، بيانٌ وتعريفٌ مُقنع، عن الحقّ والطريق إليه؛ والثاني، اللُّطفُ والمَحبّة تجاهَ المخاطَب[1]؛

لكن يبدو أنَّ الهداية ليست متقوّمة بالقَصْد، والدَّليلُ على ذلك أنّه في المَوارد التي لا قَصْدَ فيها ولا دافعَ للإرشاد، ويتحقَّق فيها الإرشاد، يَصدُقُ عليها مفهومُ الهداية. فمثلاً؛ لنفترض أنَّ شخصاً ما يتكلّم أثناءَ نَومه، وقد اهتدى ذَوُوهُ، نتيجة كلامه وهو نائم، إلى أمرٍ ما؛ فعلى الرغم من عَدَمِ توفّر عنصر القصد أو العمد على المتكلِّم النائمِ إلا أنّه يصدق على فعله أنّه إرشاد، ولو لم يقصد الإرشاد، ولم يصدر منه الكلام عن محبّة ولطف.

وثمّة سؤال آخر يفرض نفسه على النقاش، وهو: هل الإنسان وحده هو الذي يصدق عليه وصف «الهادي»؟ أم يصدق هذا المفهوم على غير الإنسان كالحيوانات، واللوحات الإعلانية التي توضع على الطرقات لإرشاد المارّة إلى مكانٍ أو طلب تحديد سرعة وما شابه؟ يبدو أنَّ صِدقَ الهداية على هذه المَوارد ليس ببعيدٍ عن الذِّهن، ولا مُستَغرَباً.

وما ينبغي الالتفات إليه في معرفة مفهوم الهداية هو النتيجة والحاصل الذي تنتهي إليه. فهل تنتفي الهدايةُ في حالِ لم يَسلُكِ الذين كانوا في مَعرَضِ الهداية والإرشاد، سبيلَ الرَّشَادِ، بل أصرّوا على التيه في الضلال؟ يبدو بحسب ظاهر الحال، أنّ صدق مفهوم الهداية ليس رهناً بالنتيجة، فالهداية هي انتقال المعلوماتِ وهي من

---

(1) الهداية دلالة بلطف. (**المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص 835).

هذه الجهة شكل من أشكال التعليم. ولكن لا بدّ من الالتفات إلى أنّ «إراءة الطريق» لها درجات ومراتب. تتراوح بين الدلالة على الطريق والأخذ باليد حتى الوصول إلى المقصد والغاية. وعليه ينبغي مراجعة ما انتهينا إليه سابقاً، وترميمه بالتمييز بين نوعين من الهداية: أحدهما الهداية العامّ، والثاني الهداية الخاصّة؛ فإذا كانت الهداية العامّة يكفي في تحقّقها إراءة الطريق والدلالة عليه، فإنّ الهداية الخاصّة التي لا تصدق ولا تتحقّق إلا بوصول المخاطب المهديّ إلى مقصده.

4 ـ 1 ـ 2 ـ أنواع الهداية

الهداية إذاً، نوعان: عامّة وخاصّة، والأولى منهما يعبّر عنها بـ «إراءة الطريق»، والثانية: يعبَّر عنها بـ «الإيصال إلى المطلوب»[1].

إنَّ الهداية مفهومٌ مركزيٌّ في الأديان السماوية؛ وللتعرّف على عناصر هذا المفهوم، يمكن البحث في الهداية الإلٰهيّة. لله سبحانه نوعانِ من الهداية؛ الهداية العامّة والهداية الخاصّة. الهداية الخاصّة تنقسِم إلى نوعَين؛ الهداية الخاصّة التكوينيّة، والهداية الخاصّة التشريعية. وتشمل الهداية العامّة كلَّ الكائنات المخلوقة.

أ ـ الهداية العامّة

ويرى العلّامة الطباطبائي في تعريف الهداية العامة:

أنّ قوله تعالى: ﴿...ٱلَّذِىٓ أَعۡطَىٰ كُلَّ شَىۡءٍ خَلۡقَهُۥ ثُمَّ هَدَىٰ﴾[2] يدلّ على أنّ الله سبحانه يتولّى هداية كلّ شيء إلى كماله المختصّ به بعد إتمام ذاته، وهذه الهداية باعتبار أنّ حقيقة ذات الشيء تقتضي هذه

(1) محمد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، قم: دفتر انتشارات اسلامى جامعهى مدرسين حوزه علمية قم، ج1، ص 34.

(2) سورة طه: الآية 50.

الكمالات اللّاحقة، وهي متفرّعة على الذات. وتفصيل هذه النقطة يوجد في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ فَسَوَّىٰ ۝٢ وَٱلَّذِى قَدَّرَ فَهَدَىٰ﴾[1]. وهذه الآيات تدلّ بحسب الطباطبائي على أنّ الله سبحانه بعد خلق الأشياء قدّر لها ما ينبغي أن تكون عليه بالتفصيل، وهذا بحسب الطباطبائي يُستفاد من قوله تعالى: ﴿...وَكُلَّ شَىْءٍ فَصَّلْنَٰهُ تَفْصِيلًا﴾[2]، كما إنه تقدير لأبعاد الشيء الوجودية. وبعد هذا التقدير يهدي الله هذه الموجودات ويأخذ بيدها نحو ما قدّر لها من الكمال، وهذه الهداية تحصل بأن يجعل الله في الموجودات اقتضاءً في الذات لجميع لوازم وجودها وكمالها المتمّم لها. وهذا هو النظام الحقيقيّ الموجود في الشيء منفرداً وفي مجموع الكائنات ومنها الإنسان[3].

ب ـ الهداية الخاصّة

الإنسان هو أشرف المخلوقات وهو مضافاً إلى الهداية العامّة يتوفّر على نوعين من الهداية الخاصّة، هما:

ب/ 1 ـ الهداية التكوينية:

والمُراد بها أنَّ اللهَ سبحانه خلَق الإنسان على نحوٍ خاصٍّ، وزوّده بإلهامٍ يعرف المعتقَد الحقّ، والعملَ الصالِحَ كما يدلّ عليه قوله تعالىً: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا﴾[4]، وقوله: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ

---

(1) سورة الأعلى: الآيتان 2 ـ 3

(2) سورة الإسراء: الآية 12.

(3) للمزيد، انظر: **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج 14، ص 166 ـ 168؛ وج15، ص 283 ـ 284.

(4) سورة الشمس: الآيتان 7 ـ 8.

﴿لِخَلْقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ﴾[1]. وبحسب الطباطبائيّ، في هذا المجال؛ إنَّ الفطرةَ التي أشارت إليها الآيةُ، هي نوع الخِلقة الخاصّة التي تدعو الإنسانَ إلى الموجود المُتعالي. ويُدرِك الإنسان، بهذه الصِّفة الباطِنية، أنه يميل، ويحتاج إلى مَوجودٍ يقع خارجَ وجودِه، وكذلك يُدرِك احتياجَ سائرِ المَوجودات إلى مَوجودٍ لا يَطالُه النقصُ ولا الحاجةُ، وأنَّ سلسلةَ الموجودات تنتهي إليه[2].

ولابدَّ من الالتفات إلى أنَّ الهداية التكوينيّة قد تكون بإراءة الطريق وبيانه، وقد تكون بالإيصال إلى المطلوب[3].

ب/ 2 ـ الهداية التشريعية:

والمُراد بها أنَّ الله سبحانه أظهرَ وأوضحَ سبيل الوصول إلى الغاية، من خلال الأنبياء والكتب السماوية. «وللإنسان اختيار أن يقبل هذا السبيل أو ينكره»[4]؛ والله تعالى يقول: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾[5] والمُراد من الهداية، في هذه الآية، الهدايةُ التشريعيّة، وإراءة الطَّريقِ. والمعنى الحقيقيُّ لكلمة «سبيل»، هو

(1) سورة الروم: الآية 30.

(2) **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج 16، ص 178 ـ 179.

(3) وهذا على خلاف ما يراه الشيخ عبد الله جوادي آملي، إذ يقول: «في الهداية التكوينيّة، تدعم القِوَى العِلمية، الإنسانَ برؤيةٍ خاصّة؛ وأمّا القوى العملية فتعطيه قوّةَ تحمُّلٍ وجُهدٍ خاصّينِ، كَي يحصلَ فَهمٌ أو مشاهَدة العلوم الإلْهيّة، وطيُّ السبيل ونَيلُ الهدفِ النهائيِّ، بحسْب المُراد. بعبارةٍ أخرى: الله سبحانه يُعينُ وَيُمِدُّ عبدَه، خطوةً بخطوة، ويوصِله إلى المَقصَد. إذن؛ فالهداية التكوينيّة تُسمّى بـ «الإيصال إلى المطلوب». (عبد الله جوادي آملي، **تسنيم**، قم: مركز نشر اسراء، ط 1، ج1، ص459).

(4) **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج 20، ص 123.

(5) سورة الدهر: الآية 3.

«المَسِيرُ» الذي يُوصِل الإنسان إلى الغاية المطلوبة وهي الحقّ[1]. ويَنسجم معنى الهداية التشريعية مع معنى «الإيصال إلى المطلوب».

أوضحنا حتّى الآن، الهداية التكوينية والتشريعية، واعتمدنا مصدر الهدايةِ أساساً للقسمة، فإذا كان مصدرُ الهداية، التكوينَ ونوعَ الخِلقة، فالهداية تكوينيّة؛ وإذا تجلّت الهداية في قالَب التشريع الإلٰهيّ، فتكونُ الهدايةُ تشريعيَّةً. ويبدو لنا إمكان تعريف هاتين الكلمتين بالنظر إليهما من زاوية أخرى. فإذا كنّا قد قسّمنا الهداية بحسب مصدرها وبالنظر إلى الهادي فكانت تكوينيّة وتشريعيّة، فإنّنا يمكن أن ننظر إلى المهديّ (المستهدف بالهداية). وتوضيح ذلك أنّ الإنسان قد يهتدي ويتكامل في مجال الأمور غير الأخلاقيّة، ومرّة يهتدي في باب الأخلاقيّات والأمور المعنويّة، وقد تتحقّق هذه الهداية بأقسامها مرّةً من خلال إراءة الطريق والكشف عنها، وأخرى من خلال الإيصال إلى المطلوب والغاية.

العلاقة بين الهداية والتربية

أشرنا إلى أنَّ للهداية معنىً عامّاً، وآخر خاصّاً. وما يشير إليه المعنى العامُّ، هو جانبُ «الكشف والتوضيح»، لا تمامُ تحقّق الهداية عند المُخاطَب (وهذا المفهوم يُعبَّر عنه، في اللغة العربية، بـ: «هَداهُ ولَمْ يَهتَدِ»)؛ وما يشير إليه المعنى الخاصُّ، مشروطٌ بسلوك (استجابة) المخاطَبينَ إثرَ تلقّي «الإرشاد» (الهداية)، ويرومُ ضمانَ «وصول» المخاطَبينَ إلى غاية الهداية («هداه فاهتدى»).

قبل مقارنة مفهوم الهداية بمفهوم التربية، نسأل: «هل يُشترَط، لتحقيق مفهوم التربية، حصولُ التربية عند المتربّي؟» وبتنا نعرف أنَّ التربية عمليّةُ مساعدة إنسانٍ، بواسطة إنسانٍ آخر، بتطوير قابليّاته

---

(1) **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج 20، ص 122.

واستعداداته؛ لتحقيق التغيّر (الارتقاء) المُستهدَف. وهذا التعريف، بالنسبة إلى تحقّق التغيّرات التربوية المأمولة، مطلَقٌ، وعلاقته بها هي علاقة: «لا بشرط»، ويشمل أيضاً المَوارد التي لا يحصل فيها أيّ تغيّر في سلوك المتربّي على الرغم من المجهود الذي بذله المربّي. لكن يبدو أنَّ للتربية معنىً خاصّاً، فيُشترَط في صدقِه حصولُ التغيّرات المأمولة، وما يُصطلَح عليه، بالنسبة إلى هذا المعنى، بـ: «بشرط شيءٍ» (والذي يُذكَر تحت عنوان «التربية المؤثّرة»). بناءً عليه، التربية كالهداية، لها مَعنَيَانِ؛ عامّ وخاصّ. وقد قلنا إن معنى «الإراءة» في الهداية، يتضمّن عنصر التوعية وانتقال المعلومات فحسبُ، وهو أقربُ إلى مفهوم «التعليم». لذا؛ يجدر بنا تحليل مفهوم «التعليم» كي يتّضح التفاوت بين المفهومين.

والتعليم والتعلّم مفهومان متضايفان، فما لم تؤدِّ الجهود التعليمية إلى التعلّم، فلن يتحقَّقَ مفهومُ التعليم. وسنذكر هذا المعنى الخاصّ للتعليم تحت عنوان «التعليم المؤثِّر»؛ لكن ثمّةَ استعمالٌ آخرْ لكلمة التعليم، مقتضاهُ حصولُ التعليم «لا بِشَرطٍ». (وفي اللغة العربيّة يُعبّر عن مثل هذه الحالة بقولهم: «علّمَه وَلَمْ يتعلَّمْ) (انظر: الجدول أدناه).

	الهداية	التعليم	التربية
المعنى العام: لا بشرط حصول النتيجة	الهداية الإرائية	التعليم سواء حصل التعلّم أم لم يحصل (لا بشرط التعلّم)	التربية سواء حصل المطلوب ووصل المتربّي إليه وتربّى أم لم يحصل (لا بشرط التربية)
المعنى الخاص: بشرط شيء (وهو حصول النتيجة)	الهداية الإيصالية	التعليم المؤثِّر	التربية المؤثّرة

وتجدر الإشارة إلى أن المقارنة بين هذه المفاهيم، وتتطلّب إجراءَ مقارنة للمَعنَيَينِ العامَّينِ، ووضعَ المعنى العامّ والمعنى الخاصّ، بشكلٍ منسجم، في كفَّتَي الميزان. وعلى هذا الأسلوب، فإنَّ الهداية الإرائيّة تتناظر مع المعنى العامَّ للتعليم (التعليم لا بشرط التعلُّم). وليس ثمَّةَ تَسَاوٍ منطقيٌّ بين مفهوم التعليم والهداية، بشكل كامل؛ ودليلُ ذلك، هو الجوانبُ الأخرى لمفهوم التعليم (لا سيّما في معناه الاصطلاحيّ). إذن؛ فالهداية هي نوعٌ من التربية، ومصداقٌ من مصاديقها[1].

أما المعنى الثاني للهداية (الهداية الإيصالية)، والتعليمُ المؤثِّر، والتربيةُ المؤثِّرة؛ فتتناظر بعضها مع بعضها الآخر؛ حتّى لو أنّها تَتمايز، من حيثُ المتعلَّقُ. فمتعلَّق التربية، وهو مضمون التربية، يتجلّى في القضايا والمسائل التي تُفَتِّحُ قابليّات المتربّي؛ أمّا في ما يخصّ الهداية فإنّ الأمر أعمّ من ذلك، والإرشادَ في الأمور التي لا علاقة لها بكمال الرُّشد وحصوله لدى المخاطَب، فتشملُها التربية كذلك. وخلاصة الأمر: إنَّ أقرب مفهوم إلى المعنى العامِّ للتربية، هو الهداية[2]. وما تقدّم من حديث عن الاشتراك والاتفاق، لا يخفي وجود الاختلاف من حيثُ متعلَّقُ التربية، ومن حيث إنّ التربية تهدف إلى تفتّح استعدادات المتربِّي وقابليّاته.

---

(1) من خلال الاستنتاج آنف الذِّكر، المبنيّ على أنّ الهداية مصداقٌ لمفهوم التربية، يمكن الاستفادة من مفرَدة الهداية ومشتقّاتها في البحث والتحقيق في البحوث الإسلامية.

(2) حتّى إنَّ بعضهم استخدم مفهومَ الهداية في تعريف التربية؛ واعتبرها عمليّةً منظَّمةً تهدف إلى توجيه النّموّ البَدَنيّ والنفسيّ، أو بشكلٍ عامٍّ هدايةُ النّموّ، على صعيد جوانب الشخصيّة كافّةً.... (علي أكبر سيف، **روانشناسى پرورشى**، ص 28).

4 ـ 2 ـ التعليم

كلمة «تعليم»، في اللغة العربية، على وزن تفعيل، ومشتقّة من فِعل «عَلَّم، يُعلِّم»؛ وتعني التَّـلقِينَ[1]، وتُستعمَل في اللغة الفارسيّة بالمعنى عينِه[2].

والتعليم هو التغيّر الذي يتحقّق في مجال المعرفة، وهو مشتقّ من فِعل «علَّم»، ويعني إعطاء العِلم لشخصٍ ما. ونلاحظ أنّ «التعليم» يباين في معناه «الإعلام»، وقد فرَّق بينهما «الراغب» في مفرداته؛ بأنَّ التعليمَ يتضمّن شيئاً من الاستمرار والتّثبيت، خلافاً للإعلام الذي يطلَق على الإخبار، ولا يُشترَط فيه الاستمرارُ[3]، وذلك من خصائص باب التفعيل، الذي يفيد غالباً معنى الاستمرار والتثبيت.

ولا يختلف المعنى الاصطلاحيّ لهذه الكلمة، عن معناها اللّغوي. يقول المرحوم العلّامة الطباطبائيّ، في الميزان:

«التعليم إنّما هو هداية المعلِّم الخبيرِ ذِهنَ المتعلّم، وإرشادُه إلى ما يَصعُبُ عليه العِلمُ به والحصولُ عليه؛ لا ما يَنتَفِي فَهمُ الأشياءِ بدونه. فإنّما التعليم تسهيلٌ للطريق وتقريبٌ للمَقصَدِ، وليس إيجاداً للطريق وخَلقاً للمَقصَدِ. والمعلِّم، في تعليمِه، إنّما يروم ترتيبَ المَطالب العِلميّة، ونضدَها، على نحوٍ يَستسهِلُه ذِهنُ المتعلّم ويأنَسُ به، فلا يقعَ في جَهدِ الترتيب وَكَـدِّ التنظيم، وفي تَلفِ العمرِ وموهبةِ القوّة، أو يشرفَ على الغلط في المعرفة»[4].

---

(1) **كتاب العين**، مصدر سابق، ج2، ص 152، مادة علم.

(2) **فرهنگ عميد**، مصدر سابق، مادة تعلم، «ياد دادن علم يا هنرى را به كسى وآموختنى چيزى به كسى، آموزش».

(3) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، مادة علم، ص581.

(4) **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج3، ص85.

تعتمِد العلوم التربويّة على دَور مفهوم التعلّم في تسهيل تعريفِ التعليم. والمقصود من التعليم (Instruction/teaching)، هو النشاطُ الذي يكون في خدمة التربية والتدريب. وعرّف بروان واتكينس التعليمَ بأنه مُيَسِّرٌ لفرصٍ يتدرّب من خلالها التلاميذ. عادةً، تُسمَّى النشاطات التي يقوم بها المعلِّم، بهدف تسهيل التعلُّم لدى المتعلِّمينَ؛ «التعليم»؛ سواءٌ أكان المعلِّم في المرحلة الابتدائية، أم المتوسِّطة، أم الثانوية، أم الجامعية، أم في دورةٍ تدريبية قصيرة. إذن، بناءً على هذا التعريف، تُطلَقُ كلمة «التعليم» على النشاطات التي يضعها المعلِّم أو المدرِّب، بهدف تسهيل التعلّم، وتحصل بين المعلِّم ومتعلِّم واحدٍ، أو أكثر، بشكلٍ تفاعليّ. ففي هذا التعريف، يقتصر دَور المعلِّم على تَيسير الظروف والإمكانات التي تُسَهِّلُ التعلُّم. وفي الواقع؛ يتدخّل المعلِّمُ، من خلال التعليم، في التجارب التعليميّة للتلاميذ؛ ليؤثِّرَ على تعلُّمهم. كذلك في هذا التعريف، افتُرض أنَّ التعلُّمَ عمليّة داخليّة في المتعلِّم، وأنَّ التعليم، بالنسبة إلى المتعلِّم (في حيِّز التعلُّم)، هو الجانب الخارجيّ. إنّ التعريف هذا يختصُّ بالتعليم الصّفّيّ المباشِر؛ لأنه يؤكِّد التفاعل المتقابِل، إذن هو لا يشمل أنواعَ التعليم الأخرى، التي تتم من خلال الإذاعة، والتلفزيون، والكتاب... فالتعريف الجامعُ، للتعليم، يتجلّى على النحو التالي: «التعليم هو أيّ نشاط تمّت برمجتُه مسبقاً، بهدف تسهيل التعلُّم لدى المتعلِّم»[1].

هل تحقّق التعلّم شرط في صدق التعليم؟

أشرنا، في تحليل مفهوم الهداية، إلى معنيَينِ للتعليم؛ فقلنا إنَّ التعليم، بمعناه الخاصِّ مشروطٌ بتحقُّق التعلّم، وفي معناه العامّ، هو «لا بشرط».

---

(1) **روانشناسى پرورشى**، مصدر سابق، ص 29 ـ 30.

وقد انبرى العلماء إلى البحث عن جوابٍ للسؤال الآتي: «هل تحقُّق التدريس والتعليم مشروطٌ بحصول النتيجة (التعلُّم)؟

ثمّة رؤيتان في الجواب عن هذا السؤال، مرتبطتان بالموقف من ماهيّة التدريس والتعليم، وعلاقتِهما بالتعلُّم. الرؤية الأولى، هي الرؤية التكليفيّة، ويرى أنصارها التدريسَ نشاطاً هادفاً، ولا يَرَونَ الوصولَ إلى الهدف (التعلُّم) شرطاً في صدقه وتحقُّقه؛ والرؤية الثانية، هي الرؤية الإنجازيّة، ويعتقد أنصارها بأنَّه لا يتمّ التدريسُ إلّا عند حصول التعلُّم[1].

---

(1) نشير في ما يأتي إلى هاتَينِ النظريَّتين، والمدافِعِينَ عنهما:

النظرية الأولى: نفيُ وجود علاقة، بالضرورة، بين التعليم والتعلُّم

من وجهة نظر فنستر ماخر، لا يحصل التعليم ما لم يكن تدريسٌ؛ إلّا أنّ الاهتمامَ بإجراء أنشطة التدريس، ليسَ بالشرط اللّازم والكافي لتحقُّق التعلُّم. وثمّةَ عَوَامِلُ أخرى دخيلةٌ في ذلك، لا تخضع لسيطرة المعلِّم، ومن أهمّها عزمُ المتعلِّم ومَيله. فإنْ لم يكن لدى التلميذ القَصدُ والنِّيَّة في التعلُّم، فهل يمكن القولُ حينَها إنَّ المعلِّم قد قصَّر في القيام بوظائف التدريس؟ بنظره، المعلِّم ليس مقصِّراً، وفي حال لَمْ توصِل أنشطةُ تدريسِه إلى التعلُّم، أو لَم تُعطِ أثرها اللّازم، فذلك بسبب عواملَ أخرى خارجةٍ عن الوظائف والأنشطة الموضوعة للتدريس، ولا يجب إلقاءُ المسؤولية على المعلِّم أو القائمِينَ على عَمَلية التعلُّم. من وجهة نظر المدافِعِينَ عن هذه النظرية، التدريس (التعلم) هو مَجالٌ مستقلٌ قابلٌ للتجزئَة إلى مجموعة من التكاليف والوظائف. التعلُّم كذلك هو مجالٌ أو ظاهرةٌ مستقلّةٌ تخضع لتأثير ظروفٍ وعواملَ خاصَّة. لذا؛ لا يَقبل المدافعونَ عن هذه النظريّة أنّ ماهيَّة التدريس، بصفتِه وظيفةً وتكليفاً أو عملاً ونتائجَ ومنجزاتٍ حاصلةً فعلاً، هي بمثابة صُدفَةٍ في كيفيّة إجراءِ التكليف. ومن المدافعينَ عن هذه النظرية، بائول هرست، وشفلر إسرائيل.

النظرية الثانية: تأكيد وجود علاقة بالضرورة بين التعليم والتعلُّم

إنَّ ماهيَّة التدريسِ، من وجهة نظر القائِلينَ بهذه النظرية، هي ماهيّةٌ من نَوع الإنجاز الذي يقع في مقابل التلقّي الأوَّل (أي التدريس بصفتِه وظيفةً أو تكليفاً).=

وقد بُيِّنت كِلتا الرؤيتَين، من منظورٍ تحليلي. وكلتاهما يسعى، إلى بيان العلاقة بين التعليم والتعلّم، بطريقة التوصية. والطريقة الأخرى في بحث هذا الموضوع، هي اللُّجوءُ إلى التدقيق في اللّغة والمفردات، والاعتماد على القواعد اللغوية في بيان المعاني.

وفي اعتقاد أحد علماء اللغة، في مجال اللغة العربيّة (عموماً) والقرآنية (خصوصاً)، أنَّ التدقيق في كلمة «درس» و«تدريس» يفتح آفاقاً واسعةً أمام هذا البحث.

إذ توجد، إلى جانب كلمة «التعليم»، كلمةُ «التدريس»؛ وتعني، في اللغة الفارسية، «التعليمَ» و«إلقاءَ الدَّرسِ»[1]. والتدريس في اللغة العربية، مصدرُ من باب التفعيل من الجذر «درس»[2]. والتدريس (Teaching) في قاموس العلوم التربوية، كلمة تطلق على مجموعة من الأنشطة المنظّمة والمبرمجة مسبقاً، والهادفة إلى إيجاد الظروف المناسبة للتعلُّم[3].

وبحسب مؤلِّف كتاب «**التحقيق في كلمات القرآن**»، فإنَّ المعنى

= ففي حين تعتبر النظريةُ الأولى التدريسَ أو التعليمَ، بذلَ جهدٍ واعٍ، ضمنَ إطارِ الأنشطة الموضوعَة للتدريس، بِقَصدِ انتقال المحتوى إلى المتعلِّم؛ ترى هذه النظريّة وجوبَ انتهاء التدريس بالتعلُّم، وفي غير هذه الحالة لن يتحقَّق التدريس. تُلقي هذه النظريّة مسؤوليَّةً كبيرةً على عاتِق القائِمين بعملية التدريس؛ فتقع المسؤولية الأصليَّة في التعلُّم على عاتِق المعلِّم؛ على خلاف النظريّة الأولى.
من أوائل الذين نظَّروا في هذا المجال، جان ديويي. بعدَه يأتي غيلبرت رايل وبروس جويس ومارشا ويل، (مهر محمد، **بازانديشى فرايند ياددهى**، ص14 ـ 23).

(1) **زهنگ عميد**، مصدر سابق، مادة تدرس

(2) دَرَسَ يَدْرُسُ دَرْساً ودِرَاسَةً (ابن أثير الجزري، **النهاية في غريب الحديث والأثر**، قم: موسسه مطبوعاتى اسماعيليان، ط 4، 1367 ش، ج 2، ص 113)

(3) شعبان، **مهارتهاى آموزشى وپرورشى**، ص 104.

الأصليّ لمادّة «درس» هو: «مزاولة في عمل حتّى يتحصّل أثره وما يترتّب عليه. وهذا المعنى غير مطلق المزاولة والاستدامة والممارسة وغيرها وأمّا مفاهيم الإغماء، والخفاء، والخفض، والعفاء، والحفظ، وغيرها: فهي من آثار الحقيقة ونتائجها وقيودها»[1]. ويقول أيضاً: «ثمّ إنّ الدرس أعمّ من العلم والمعرفة، فإنّ الملحوظ فيه جهة تكرير النظر وإدامة العمل، وأمّا حصول العلم والمعرفة فغير مأخوذ في مفهومه. وهذا لطف التعبير بالمادّة دون العلم والمعرفة، فإنّ النظر في الآيات إلى هذه الجهة الظاهريّة من دون حصول علم ويقين»[2].وبناءً عليه، يمكن القول، من منظور لغويّ، إنّ حصول التعلّم شرطٌ في صدق مفهوم التعليم، وذلك بخلاف التدريس[3].

العلاقة بين التعليم والتربية

قد بيّنّا أنّه توجد ستّة مصطلَحات لمفهوم التربية. والمصطلَح المُراد الذي يدخل في دائرة الاهتمام في هذه الدراسة، هو الرابع والخامس والسادس. وقد عَنْوَنّا المعنى الرابعَ بـ «التربية بالمعنى الأعمّ» (التربية الجِسْمية والنَّفْسية)، والخامسَ بـ «التربية بالمعنى العامّ» (التربية على مستوى جميع الأبعاد المَعرِفية والعاطفية والسلوكيّة)، والسادسَ بـ «التربية بالمعنى الخاصّ» (التربية على مستوى البُعدِ العاطفيّ والسلوكيّ).

---

(1) **التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، مصدر سابق، ج3، ص 200.

(2) المصدر نفسه، ج3، ص 200.

(3) ويرى العلّامة الطباطبائي، أنّ مفهوم (الدراسة) أخصّ من التعليم، إذ يقول: «والدراسة أخصّ من التعليم فإنه يستعمل غالباً في ما يتعلم عن الكتاب بقراءته». (**الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج 3، ص 277، في تفسير الآية 79 من سورة آل عمران).

ومن الواضح أنّ النسبة بين «التربية بالمعنى العامّ» وبين التعليم، هي نسبةُ «العموم والخصوص المطلَق»، ويُعدّ التعليم والنشاطات التعليمية، من الإجراءات التربوية. وستكون نسبة «التربية بالمعنى الخاصّ» إلى التعليم، نسبةَ «التبايُن». وهذه النتيجة صحيحة؛ لكن ينبغي عدم إغفال بعض النقاط:

1 ـ حيث إنَّ مبدأ كل التغيّرات العاطفية والسلوكيّة، هو التغيّر المَعرفيّ وتبدّل المعلومات، فإنَّ للتعليم دائماً الأسبقيَّةَ على التربية؛ فتكون أقسام التربية جميعُها (التي أشيرَ إليها) مطروحةً تحت عنوان «التعليم»، فلا بدَّ للتربية، حتّى تحقِّقَ الأهداف التربوية، من أن تكون مولّدةً للوعي والمعرفة. وتنتفي الحاجة إلى التعليم، والتغيير المَعرفيّ؛ في التربية التمهيدية/الإعدادية (أي التمهيدات التربوية، التي اعتبرناها مستقلّةً عن دائرة التربية التي نبحثُ فيها)؛ لأنَّ إجراءاتٍ كهذه لا تشمُل إعطاءَ ونقلَ فَهمٍ وبَصيرة إلى المتربّي.

2 ـ وينبغي الالتفات كذلك ضمن هذا الفهم إلى التعليم والتربية، وإلى ضرورة اقترانهما معاً، كي لا يَفقِدا جامعيَّةَ مَعنَيَيهِمَا[1].

---

(1) في النصوص الإسلاميّة، يستعمل مفهوما التعليم والتزكية، على هذا المِنوَالِ. فغالباً ما تكون التزكية ناظرةً إلى المسائل «الأخلاقية» والروحيّة. وعندما يُستعملانِ معاً، فهُما يشيرانِ إلى نوعَين من النّشاط المستقِلّ: ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ﴾ (سورة البقرة: الآية 151)، فالهدف من التعليم، في هذه الآية، هو انتقال المعلومات والأنباء، أمّا التزكية فهي تهدف إلى الرُّشد والتحوُّل «الأخلاقيّ»؛ والأمر على هذا النحو في حال استخدم كلٌّ منهما وحده، فلا يُفيد معنىً آخرَ غير ما أشرنا إليه؛ كما جاءَ في الآية الشريفة التالية، إذ استعمَلت كلمةَ التعليم مفيدةً مفهومَ التعلُّم: (أي أنّها أشارت كذلك إلى نتيجة=

وخلاصة القول إنّ مفهوم التعليم يندرج في دائرة البحث التربويّ، وهو يدخل في دائرة اهتمامنا في هذه الدراسة.

4 ـ 3 التبليغ

«التبليغ» كلمةٌ عربيّة قديمة جدّاً. ومن المنطقيّ، **أولاً**، أن نتناول أصلَ هذه الكلمة في اللغات الأصيلة والقديمة للعرب، لنشير بعدها إلى المعنى الشائع لها في اللغة الفارسية؛ ومِن ثَـمّ، نطرح معناها الاصطلاحيَّ في العلوم الاجتماعيّة. وباستخلاص النتيجة ندرك المَغزى من معنى هذه الكلمة، وخصائصَها؛ كي نقارنها بمفهوم التربية، لتتضّح التشابهاتُ والاختلافات التي بينهما.

التبليغ من الجذر «ب ل غ» وهو مصدر من باب التفعيل. والجذر بلغ في المعاجم الأصلية يفسَّر بـ «الوصول»[1] ويستعمل في حالة الفعل اللازم بصورتي «بلوغ» و«بلاغ». وأكثر المعاني للبلاغ والبلوغ شمولاً، تفسيره بقولهم: «الانتهاء إلى أقصى المقصد والمنتهى؛ مكاناً كان أم زماناً، أم أمراً من الأمور المقدّرة؛ وربّما يعبَّر به عن المشارَفة على أمرٍ، وإنْ لمْ ينتَهِ»[2] ويلاحظ أنّ اللازم

= التعليم)؛ ولا نفهم منها التزكية بالمعنى الأخلاقيّ: ﴿وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَـٰرُوتَ وَمَـٰرُوتَ ۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ ۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَزَوْجِهِۦ ۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ۚ﴾ (سورة البقرة: الآية 102)

(1) «بَلغَ الشيءُ يَبْلُغُ بُلُوغاً وبَلاغاً: وصَلَ وانْتَهَى»، (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج8، ص: 419)؛ «بَلَغْتُ المكان بُلُوغاً: وصلت إليه، وكذلك إذا شارفت عليه»، (**الصحاح ـ تاج اللغة وصحاح العربية**، مصدر سابق، ج4، ص: 1316)؛ «تقول بَلَغْتُ المكانَ، إذا وصَلْتَ إليه. وقد تُسَمّى المُشارفةُ بُلوغاً بحقّ المقارَبة»، (**معجم مقاييس اللغة**، مصدر سابق، ج1، ص 301).

(2) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص 144، مادة «بلغ».

من هذا الفعل يستعمل في معنيين، هما:

1 ـ الوصول إلى الحد الأعلى والمقصد الأسمى. (وفي هذه الحالة يكون بين البلوغ والوصول فرق في المعنى؛ إذ البلوغ ليس مطلق الوصول، بل هو الوصول إلى أسمى الغايات والمقاصد).

2 ـ المعنى الثاني هو «مطلق الوصول»، وليس الوصول إلى «المقصد الأخير» ويصحّ استعمال مادّة «بلغ» حتّى في حالة الوصول إلى مشارف المقصد، وفي من شارف على الوصول.

وهذان المعنيان مطروحان أيضاً في حالة استعمال المادّة بصيغة الفعل المتعدّي. إذ كلمة «تبليغ» وهي المادة في حالة المتعدّي، تستعمل في أحد معنيين هما: «مطلق الإيصال»، و«الإيصال إلى المقصد الأخير». وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض الباحثين في اللغة العربيّة ولغة القرآن على وجه التحديد، ينكر المعنى الأوّل[1].

وواضحٌ في اللغة العربية، أنَّ «مفعول» هذا الفِعل، و«ما يُراد إيصالُه»، عامٌّ ومطلَقٌ؛ في حين أنّه في اللغة الفارسيّة بحسب الاستعمال المتداول، قد انحصر في الرسالة والمعلومات[2]، وإيصال أو تبليغ الأفكار الدينيّة وغير الدينيّة بالوسائل المتاحة[3]. والصيغة

---

(1) «إنّ حقيقة معنى هذه المادّة: هو الوصول إلى الحدّ الأعلى والمرتبة المنتهى. وهذا هو الفرق بينها وبين مادّة الوصول. فلا يقال ـ وصلت الثمار، ولا وصل الصبيّ، ولا وصل أشدّه. وقولهم: وقد تسمّى المشارفة بلوغاً بحقّ المقاربة، ﴿فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ﴾ غير وجيه، فإنّ البلوغ هنا بمعناه الحقيقي كما قلنا» (**التحقيق في كلمات القرآن الكريم**، ج1، ص 334، مادة بلغ.)

(2) **فرهنگ عميد**، مصدر سابق، مادة تبلغ

(3) **لغت نامه**؛ مصدر سابق، ج 4، ص 5598، مادة تبلغ.

الفعليّة (نسبة إلى الفعل) لهذه المادّة تدلّ على «دعوة الإنسان غيره من الناس إلى مذهبٍ أو مسلك أو طريقة، وجذب المدعوّين (المبلَّغين) إليها»(1). ويُلاحظ هذا التضييق في المعنى المراد من الكلمة، عندما تستعمل للدلالة على «الإعلان» و«الدعاية». وذُكِرَت للتبليغ تعريفاتٌ مختلِفة، في قواميس العلوم الاجتماعيّة، أهمُّها:

«أساليب التأثير وفنونه، أو الرقابة على العقائد والسلوك والرؤى الإنسانيّة؛ بالاستفادة من الكلام أو وسائل التعبير الأخرى»(2)

في هذا التعريف، لم تحصر ماهيّة التبليغ في انتقال المعلومات والأخبار والإعلام فحسبُ؛ بل كان الْـتِفاتٌ إلى مسألة «التأثير»، و«تغييرِ» نظرة المخاطَبِينَ وسلوكهم. وبالنظر إلى سائر تعاريف مصطلح التبليغ، في مجال العلوم الاجتماعيّة، يُلاحظ أنّ عدداً من التعريفات يكتفي بالإشارة إلى مسألة الإعلام وإيصال الفكرة إلى المخاطب؛ ولكن في المقابل نجد تعريفات أخرى تتحدّث مضافاً إلى الإعلام بالفكرة وإيصال الرسالة، عن: إقناع المخاطب، التصرّف في أفكار المخاطبين وسلوكهم وتوجّهاتهم، وكذلك عن صناعة الرأي العام وتشكيله(3).

---

(1) المصدر نفسه، مادة تبليغ.

(2) گولد وويليام كولب؛ **فرهنگ علوم اجتماعى**، ترجمة: **محمد جواد** الزاهدي وزملاؤه، مادة تبليغ.

(3) يمكن تصنيف التعريفات الآتية في خانة الطائفة الأولى:
فالتبليغ بحسب دائرة معارف كوليرز (Collier's) هو: نشر الأفكار وتنميتها ونشر الرؤى والنظريات والبرامج؛ وفي **موسوعة العلوم الاجتماعية**، هو: الاستفادة من الرموز لنقل الأفكار إلى كثير من الناس؛ وبحسب جان ألبك: التبليغ هو الاستخدام الماهر للرموز النفسيّة، بشكلٍ يشتمل على أهداف لا يعيها المتلقّي بشكل مباشر. (نقلاً عن: محسن خندان، **تبليغ اسلامى ودانش ارتباطات اجتماعى**، طهران: سازمان تبليغات اسلامى، ص 54 ـ 55). =

والاختلاف بين الهدفين: «إيصال الرسالة»، و«تغيير الرؤية والأفكار»، يُلاحظ في المعنى اللغوي لكلمة تبليغ أيضاً؛ وذلك عندما كنّا نقول إنّ مادّة «بلغ» تدلّ على «مطلق الوصول والإعلام»، وعلى «الإيصال إلى المقصد الأقصى».

بناء على ما مرّ؛ يمكن اختصار خصائص التبليغ (الإعلان/البثّ) والدعاية، في نقاط عدّة، حتّى نستطيعَ بها، مقارنةَ مفهومَي التبليغ والتربية.

1 ـ في اللغة الفارسية، والمعنى الاصطلاحي؛ ينحصر متعلَّق التبليغ في أمورٍ لها جانبٌ معرفيّ ومعلوميّ، يمكِن ذكرُها

= ومن نماذج التعريفات التي يمكن تصنيفها في الطائفة الثانية:

التبليغ في **موسوعة أمريكانا**: هو جهد يهدف إلى إقناع المخاطب بمنفعة محدّدة وبشكلٍ واعٍ من خلال التأثير بواسطة التكرار لمضمون معيّن، حول فكرة أو أفكار لأفراد أو جماعة غير مقتنعة حتّى الآن. وفي الموسوعة الدولية، هو: تصرّف مدروس بشكلٍ نسبيّ في أفكار الآخرين وسلوكهم، من خلال استخدام الرموز، الكلمات، والإشارات، والأعلام، والصور، والأبنية التاريخيّة، والموسيقى وغيرها، وهو أيضاً: نوع من العلاقة بين طرفين تهدف إلى التأثير في الأفكار وردّات الأفعال التي تصدر عن المخاطب. وورد أيضاً في موسوعة العلوم الاجتماعيّة أنّ التبليغ هو: تقنية للتأثير على سلوك الإنسان من خلال الاستخدام الماهر للرموز التي قد تتعدّد قوالبها وأشكالها فقد تكون قولاً أو كتابةً أو صورة أو موسيقى. وعند ماربري ب. أوكله: التبليغ هو كلّ جهد يُبذل لتغيير الأفكار والمعتقدات. وفي كتاب **زمينه جامعه شناسى**: التبليغ هو نشاط يهدف إلى تغيير الأفكار والرأي العامّ بطريقة غير مباشرة وأحياناً مباشرة، باستخدام وسائل مثل: اللغة، والخط، والصورة، والمسرح، وغير ذلك. (نقلاً عن: **تبليغ اسلامى ودانش ارتباطات اجتماعى**، مصدر سابق، ص 54 ـ 55). وأخيراً: التبليغ هو التلقين الدقيق للأفكار المتبنّاة من قبل فرد أو جماعةٍ أو نظامٍ... (محمد حسين فضل الله، **گام هايى در راه تبليغ**، ترجمة: أحمد بهشتي، طهران: سازمان تبليغات اسلام، ص 7).

باختصار تحت عنوان «الرِّسالة». وكذلك ثمّةَ تحديدٌ للمخاطَب، المنحصِر في الإنسان (إيصال الرسالة إلى الآخرين).

2 ـ إيصال الرِّسالة سلوكٌ اختياري. وعليه، من الطبيعيّ أن تكمن وراء «إيصال الرسالة إلى الآخرين» أهداف للمبلِّغ وموصل الرسالة. وهذه الأهداف قد تكون قيّمة، وقد تكون قبيحة ومضادّة للقيم. وتتعدَّد أنواع الدعاية، بحسْبِ هذه الأهداف؛ مثل: الدعاية التِّجارية، والدعاية الدِّينية، والدعاية السياسيّة (نشاط الأحزاب والحركات السياسية)، والدعاية أو التبليغ الاجتماعي، والدعاية الصّحّيّة (نشر ما يرتبط بالصّحّة والسلامة)...

3 ـ إذا افترضنا أنّ ماهيَّة التبليغ هي «إيصال الرِّسالة فحسب»، فسيقترب مفهوم التبليغ من مفهوم التعليم؛ إذ إنّ إيصالَ الرِّسالة بشكلٍ جيّد، نوعٌ من التغيير المَعرفيّ، يتضمّن معنى التعليم[1]؛ وإذا افترضنا أنَّ ماهيّة التبليغ «تغييرُ الرُّؤى والميول والسلوك»، فسيتطابَق مفهوم التبليغ مع مفهوم التربية. ويبدو، من خلال معاينة الاستعمالاتِ الشائعةِ والمقاربات التخصصّيةِ

---

(1) أشارت بعض التعاريف، إلى هذا الاقتراب؛ حتّى إنّها اعتبرت الدّعايةَ، بصراحة، نوعاً من التعليم: «إنَّ التبليغَ، في أفضل أشكالِه وأكثرها أصوليّةً، هو نشاطٌ تعليميٌّ يهدف إلى نَشرِ العِلمِ والوعيِ السياسيِّ، والاجتماعيّ، والثقافيّ، وَنَشرِ القِيَم والسَّجَايَا «الأخلاقية». في الوقت عَينِهِ؛ لا ينبغي أن نُبعِدَ عن أنظارنا أنَّه، في الدِّعاية، بمعزل عن كَونِهَا انتقالَ رسالة مِن المرسِل إلى المتلقّي، وهي حركةٌ تعليميّة؛ طُرحت مسألةُ تعميق الرِّسالة، في مجتمَعِ المتلقِّينَ، وبالنتيجة تعبئة الرأي العامّ». (محمد حسين زورق، **مباني تبليغ**، طهران، منشورات سروش، 1368).

للدعاية (التبليغ)، في العصر الحاضِر، والجهودِ العِلميّة والنَّفْسية للمختصّين في الدِّعاية والإعلام للتأثير وتغيير الأفكار العامّة والسلوك؛ إنَّ المعنى الثاني هو الغالِب، وأنَّ «تغييرَ الرؤى والميول والسلوك» يقع ضمن دائرة معنى التبليغ. إنَّ الرأي هذا ينسجم مع هيئة وتشكُّل كلمة «التبليغ»؛ لأنَّ التبليغ على وزن «تفعيل»، وهو يتضمَّن منحىً من التثبيت (الترسيخ) والاستمرار، وهذا لا ينسجم مع المعنى الإبلاغيّ والإعلاميّ (الذي هو تقرير الرِّسالة، والإخبار؛ لا أكثرَ).

العلاقة بين التربية والتبليغ

قلنا إنّ الجنس (بحسب المصطلح المنطقيّ) المأخوذ في تعريف التربية، هو التغيير التدريجيّ. كما رأينا أنّ التربية تشمل في ما تشمل بعدين في شخصيّة الإنسان المتربِّي؛ أي البعد البدني والبعد النفسيّ. ولتوضيح حدود مفهومَي التربية والتبليغ، نقارن أحدَهما بالآخر، من زوايا عدّة:

1 ـ الاختلاف في التأثير

تختلف التربية عن التبليغ، في مدى التأثير وعمقه. وقد ذكرنا أنَّ «إرسال الرِّسالة» و«التأثيرَ في رؤية المخاطبين وميولهم وسلوكهم» موجودان في المعنى المركزيّ لكلمة التبليغ. كذلك تُشاهد هذه الوظيفة في تعريف التربية؛ لكن نفوذ الدعاية (التبليغات) ومدى تأثيرِها على شخصيّة المخاطَبِينَ محدودٌ ومؤقَّت[1]؛ وهذا على خلاف التربية التي يمتاز تأثيرُها بعمقٍ

(1) استُعملت مادّة «بلغ» في القرآن الكريم بمعنى الإيصال فحسب، وذلك في قوله تعالى: ﴿...وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ﴾ (سورة المائدة: الآية 99).

وثباتٍ أكثر. وعلى الرغم من أنّ التبليغ والدعاية قادران على تأدية دَور كهذا، إلا أنّه ينبغي الالتفات إلى أنَّ التأثير العميقَ، والخالدَ، لم يُلحَظْ في مفهوم التبليغ؛ فإذا كان للدعاية تأثيرٌ من هذا النوع، في مجال الاجتماع، فهذا دليلٌ على كمالِها وامتيازِها الخاصِّ، وبالتالي تكون متوفّرة على خصوصيّة إضافيّة، ليست موجودة بالضرورة في المعنى الأصليّ للكلمة.

2 ـ الاختلاف في الوسائل

لا بدّ، في مجال التربية، من استعمال وسائلَ خاصّةٍ تخرُج بها عمليّةُ التعليم والتربية إلى الوجود على هيئة مقبولة. وقد ازدادت، يوماً بعد يوم، الوسائلُ التربويّة، تقدُّماً وتخصّصاً. وقد تعهدّت تكنولوجيا التعليم ـ من حيث كَونُها اتّجاهاً في علوم التربية ـ بالبحث عن وسائل التعليم والتربية؛ في ما لا يُستعمل في التبليغ إلّا وسائل عامّة. ومن ناحية أخرى؛ يُستفاد، في التبليغ، من الوسائل الفنيّة، لتحريك عاطفة المخاطَبِينَ، في حين لَمْ يُلحَظْ شيءٌ من ذلك في التربية. ولا يتنافى ذلك مع الاشتراك بين المجالين في بعض الوسائل والأدوات كالمنبر في الدعاية والتربية الدينيّة.

3 ـ الاختلاف في البيئة والمناخ

المناخ والبيئة التي يتحقّق فيها كل من التبليغ والتربية، هما من الفروق التي يمكن الإشارة إليها بين المفهومين؛ فالتربية بحسب العادة، تحصل في مناخ رسمي وبيئة كذلك، وأمّا الدعاية والتبليغ فليس مناخهما بالضرورة كذلك. وهنا أيضاً لا يمكن عدّ هذا الاختلاف جذرّياً وأساساً فقد تتحقّق التربية في بعض الحالات في بيئة غير رسمية، والتبليغ والدعاية أيضاً قد

يتحقّقان في بيئة رسميّة؛ وبالتالي لا ينبغي أن نعدّ هذا الاختلاف اختلافاً جذرّياً بين المفهومين.

4 ـ اختلاف في العلاقة بين المخاطَب والمخاطِب

إن علاقة المربّي بالمتربّي، علاقة وثيقة وإنسانية. وأمّا في الدعاية/ التبليغ فإنّ العلاقة تكون غالباً علاقة مصطنعة وميكانيكية، رغم إمكان قيام علاقة متينة في بعض الحالات إلا أنّ ذلك استثناء وليس هو القاعدة، وقِوامُ مفهوم التبليغ ليس مرتبطاً بهذه العلاقة الخاصّة، بين المرسِل والمتلقّي؛ على خلاف مفهوم التربية، التي للتعامُل الوثيق بين المربّي والمتربّي مكانةٌ أساس فيها.

5 ـ الاختلاف في عدد المخاطبين

إنّ التبليغ أوسعُ وأشملُ، دائرةً، من التربية، من حيث المُخاطَبُ؛ فيمكن أن يكون مخاطَبو التبليغ مجموعاتٍ من المجتمع متفاوتةِ الأعمار، ولكن المخاطَبِينَ في التربية هُم فئة خاصّة، ولها سنّ معيَّن، تُخضع لبرنامج خاصٍّ لكلٍّ منها.

خلاصة واستنتاج

مستوى التأثير والاستمرار والرسوخ، من المعايير الهامّة في التميز بين التبليغ والتربية. فإذا كان التأثير مستمرّاً وراسخاً ونافذاً، في شخصيّة المتربّي، فالذي يتحقّق حينئذٍ هو «التربية». وأمّا إذا كان التأثير سطحيّاً وسريعَ الزّوال، فالمتحقِّق حينئذٍ هو«التبليغ». مع الاعتراف بإمكانية تحقّق التأثير العميق في التبليغ والدعاية، إلا أنّ ذلك ليس جزءاً من المعايير المأخوذة في تعريف هذا المفهوم. وعلى أيّ فإنّه قلّما توجد مثل هذه العلاقة في حالة التبليغ والدعاية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الاختلافات تبدو وتظهر عندما نتحدّث عن هذين المفهومين بما لهما من معنىً خاصّ ومحدّد. وأمّا إذا استعملناهما بما لهما من معنى عامّ، فسوف تنمحي هذه الفوارق وتتلاشى وتنعدم المسافة الفاصلة بينهما، وبالنسبة إلينا فإنّنا نتحدّث عن المفاهيم بما لها من معانٍ اصطلاحية دقيقة، وعليه فإنّ بحثنا في هذه الدراسة يدور حول التربية بمعناها الذي قدّمنا، وأما التبليغ والدعاية فهي مفاهيم تقع خارج دائرة اهتمامنا في هذه الدراسة[1].

4 ـ 4 ـ التأديب

التأديب مفهومٌ آخرُ، من المفاهيم المشابهة لمفهوم التربية. وينبغي توضيح حدود اشتراكِهما وافتراقِهما. يشتقُّ لفظ «التأديب» من مادّة «أ د ب». ولم تَرد هذه الكلمة في القرآن الكريم، غير أنّها استعمِلت في الروايات كثيراً. وسوف نحاول، بدايةً، معرفة معنى المادة أو الجذر «أ د ب»، وسَيرِ تطوُّر معناه؛ ومِن ثَمّ نقفُ على معنىً واحدٍ، بعد استعراض المعاني الشائعة له. بعدها نرى إن كان لهذا المفهوم مكانٌ ضمن دائرة مفهوم التربية، من خلال إبراز وجوه الافتراق والاشتراك بينهما؟

(1) سيتّضح في المباحث المقبلة؛ أنّنا سنسعى، في هذا الكتاب، إلى دراسة عمليّة التربية، من وجهة نظر فِقهية؛ حتّى نصدر الأحكام الفقهيّة على هذا الفعل الاختياريّ للمكلّفين. وهنا؛ لا بدَّ من الالتفات إلى أنّ حقل التبليغ والإعلام ـ الذي لا تخفى أهمّيّته وحساسيّته، في العالَم المعاصر، على أيّ إنسان ـ هو كذلك، كالتربية، يمكن أن يخضعَ للدِّراسة الفقهيّة. وبالتالي ينبغي بالبحث الفقهي أن ينشئ باباً فقهيّاً جديداً يخص للبحث في أحكام التبليغ والإعلام، إذا أريد للفقه أن يكونَ برنامجاً عمليّاً لإدارة الحياة الإنسانيّة.

تاريخ كلمة «أدب» في اللغة العربية

ذكِر في أقدم كتب اللغة العربية، أنَّ أصلَ «الأدب» هو الدَّعوة؛ لذلك تسمَّى الدعوة إلى تناول الطعام مأدبةً[1]. وحيث عُرِف عن العرب اهتمامهم بالضيافة والإطعام، فإنّهم عبّروا عن بعض المراسيم والدقائق المقترنة بالإطعام بـ «المأدبة». وبتتبّعِنا مسيرةَ تطوّر هذه الكلمة، نجدُها استعمِلت في معانٍ عدّة. فبعد وضعها للدلالة على التلطّف واللياقة في الضيافة (المعنى الأوّل)، استعمِلت بعد ذلك للدلالة على كلّ فعل اقترن بآداب ولياقات خاصّة (المعنى الثاني). وشيئاً فشيئاً؛ توسّعت دائرة معنى كلمة «الأدب» لتستعمَلَ في «الفِعلِ الحَسَنِ»، وجمعِ الفضائل والمكارم وأنماطِ السلوك الحَسَنَةِ[2]، مثلاً، وفقَ المعنى الثاني، وإذا أخذنا التحيّة والسلام مثالاً، يكون الأدب صفة تطلق على الكيفية التي تُلقى بها التحية، كمبادرة الصغير إلى تحيّة الكبير وهكذا. وأما بحسب المعنى الثالث، تكون التحيّة

---

(1) المأدبة والمأدبة، لغتان: دعوة على الطعام (**كتاب العين**، مصدر سابق، ج 8، ص 85، مادة أدب)؛ «مَصدَرُ أَدَبَ القَوْمَ يَأْدِبُهُمْ بالكسر، إذا دَعَاهُمْ إلى طعامِه. والآدِبُ: الدَاعِي»، (**الصحاح ـ تاج اللغة وصحاح العربية**، مصدر سابق، ج1، ص: 86 مادة أدب)؛ **معجم مقاييس اللغة**، مصدر سابق، ج1، ص: 75، مادة أدب؛ **المحيط في اللغة**؛ مصدر سابق، ج1، ص 378، مادة أدب؛ «وأَصل الأَدْبِ الدُّعاءُ، ومنه قيل للصَّنِيع يُدْعى إليه الناسُ: مَدْعاةٌ ومَأْدُبَةٌ»، (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج1، ص 206).

(2) «وقال أَبو زيد الأَنصاريّ: الأَدبُ يقع على كل رِيَاضَةٍ مَحْمُودَةٍ يَتَخَرَّجُ بها الإِنسانُ في فَضِيلةٍ من الفَضَائِلِ، ومثله في **التهذيب**، وفي **التوشيح**: هو استعمالُ ما يُحْمَدُ قَوْلاً وفعْلاً، أَو الأَخذُ أَو الوُقُوفُ مع المُسْتَحْسَنَات أَو تَعْظِيمُ مَنْ فوقَك والرِّفْق بمَنْ دُونَكَ، ونَقَل الخَفَاجِيُّ في العِنَايَة عن الجَوَالِيقي في شرحِ أَدَبِ الكَاتِبِ: الأَدَبُ في اللغة: حُسْنُ الأخلاق وفِعْلُ المَكَارِمِ»، (**تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، ج1، ص 296، مادة أدب)».

نفسها أدباً بغضّ النظر عن الطريقة والأسلوب الذي يقترن إلقاؤها به.

ولا ينبغي الغفلة في مقام تحليل هذا التوسّع الدلالي لكلمة «أدب»، التوسّع الدلاليّ من الدلالة على كيفية عارضة للفعل، إلى الفعل نفسه بغضّ النظر عن الحالة التي يتحقّق فيها، لا ينبغي الغلفة عن أنّ الفعل بحدّ ذاته كيفيّة مستحسنة في التصرّف. وبناءً عليه، ربّما لا يوجد مبرر للحديث عن معنى ثالثٍ لكلمة «أدب»؛ لأنّ الفعل الحسن بحدّ ذاته هو صفة من صفات الأفعال التي تقع في الدائرة الأوسع منه.

بعد ذلك؛ تعرَّضت مفردة «الأدب» إلى الكثير من التغيّرات، وشهدت تطوّرات أخرى. فمضافاً إلى اعتمادها للدلالة على الأفعال المستحسَنة؛ باتت تعتمَدُ للدلالة على مجموع الأفعال الحَسَنَةِ، وجميع الأفعال الخُـلُقيّةِ التي تتضمّن معنى صفة الحُسْنِ (وهذا هو المعنى الرابع). وربما، لأجل ذلك، عرَّف الطريحي صاحبُ **مَجمَع البحرَين** الأدبَ بـ «حُسن الأخلاق»[1]

وما يجدُر ذِكره هو أنّه لا يعبَّر عن «كيفية الفِعل»، في هذه الاستعمالات، بـ «الأدب»، إلّا حينما تكون «ذاتُ الفِعل» راجحةً، أو على الأقـلّ، مباحةً[2]؛فأداء الفعل القبيح بطريقة حسنةٍ لا يكون أدباً[3] ولا ينطبق عليه هذا المفهوم. فإنّ حسن الفعل شرط ضمنيّ في ما ينطبق عنوان الأدب عليه أو على كيفيّة أدائه. وبناء عليه،

---

(1) «الأدب: حسن الأخلاق...... وأَدَبْتُهُ أَدْباً ـ من باب ضرب: علّمْتُه رِياضة النفس ومحاسنَ الأخلاق»، (**مجمع البحرين**، مصدر سابق، ج2، ص5، مادة أدب).

(2) «الْأَدَبُ: مَعْرُوْفٌ»، (**المحيط في اللغة**؛ مصدر سابق، ج9، ص 378).

(3) «وقال شيخنا ناقلاً عن تقريراتِ شيوخه: الأَدَبُ ملَكَةٌ تَعْصِمُ مَنْ قامت به عمَّا يَشِينُه، (**تاج العروس من جواهر القاموس**، ج1، ص296، مادة أدب).

تتضمّن هذه الكلمة حيثما استُعملت معنى إيجابيّاً[1]، وعندما تُستعمل كلمة «أدب» **في تعبير «سوء الأدب»، فإنّها** تستعمل مجازاً.

ثمّ إنّ الكيفيّات **العارضة على** التصرّفات، تقع على نحوين إيجابيّ وسلبيّ، **كقول: «بسم الله»** عند الشروع في تناول الطعام وهي فعل حسن **وكيفية حسنة، وكالأكل** بسرعةٍ الذي هو كيفيّة وأدب سلبيّ يعرض لتناول **الطعام.**

تقرّر بناءً **على ما تقدّم، أنّ كلمة** «أدب» هي صفة للسلوك. والمعنى الخامس[2] **لهذه الكلمة، هو** أنَّ نفسَ الفاعل (وهو الإنسان)، هو **الموصوفُ بصفة «الأدب»**؛ فيُقالُ عن الفرد الذي يتمتَّع بكمالات **خُلُقيّة حَسَنَةٍ إنّه «مؤدَّب».** وقد حفِظ هذا الاستخدام روحَ معنى كلمة «أدب» **والنواة المركزيّة فيها.** وهكذا؛ فإنَّ الأدبَ، في هذا الاصطلاح، **هو كذلك بمعنى الهيئة** المستحسَنة، لكن لا هيئة جمالِ السلوك...، **بل هيئة جمال** النّفْسِ. من هنا أطلِقَ «الأدب» على كلّ الأخلاق. **وبعبارةٍ فنيّة، يمكن** القول إنّه قد حصل تطوّر دلاليٌّ على الكلمة **لجهة الموصوف بها** ومتعلّقها (الهيئة المستحسَنة)، فأعطى «الفِعل» **مكانَه للـ «فاعل»** ونفْس الإنسان.

وفي مَوارِدَ أخرى **استُعملت مفردة «الأدب»**، للدلالة على العلم، وذلك في صيغة الـ «تأديب» **بمعنى التعليم**[3]. (وهذا هو المعنى

---

(1) وقد وصل العلّامة الطباطبائي **إلى مثل هذه** النتيجة إذ يقول: «فلا أدب في الظلم والخيانة والكذب ولا أدب **في الأعمال** الشنيعة والقبيحة»، (**الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج6، **ص 256**).

(2) يجدر الالتفات إلى أنه، **من ناحية زمنية، لا يُعلم** ترتيب هذه المعاني في التقدّم والتأخّر. وربّما يمكن ترتيبها **زمنياً ببذل مزيد** من الجهد العلميّ في هذا المجال، إلا أنّ هذا لا يدخل **في دائرة اهتماماتنا في هذه** الدراسة.

(3) وَفِي الْحَدِيثِ: «**خَيْرُ مَا وَرَّثَ الْآبَاءُ لِأَبْنَائِهِمُ الْأَدَبُ**». قال مَسْعَدَةُ: يعني بالأَدَبِ=

السادس) وربّما لهذا السبب، تُعدّ العلوم التي تحتاج إلى دقّةٍ لفظيةٍ، من العلوم الأدبيّة (وهذا هو المعنى السابع). وقد حدث هذا التحوّل بعد الإسلام[1].

وفي استخدام آخرَ (وهو معنىً ثامنٌ)[2] تتجاوز مفرَدة «الأدب» العلومَ الأدبية، لتشمُلَ جميعَ العلوم. وهكذا تُطلَق كلمة «مؤدّب» و«صاحِب أدب»، على أيِّ فردٍ مثـقَّفٍ، في أيّ اختصاصٍ، تكون لديه مشخصّاتٌ وكمالاتٌ خُـلُقيّة وسلوكٌ حَسَنٌ.

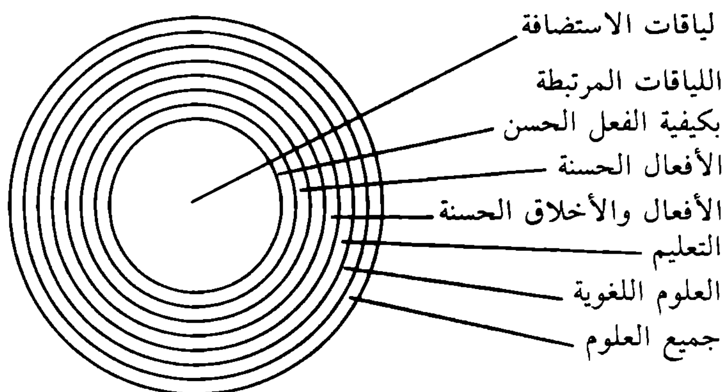
ولعلّه يمكِن الإشارة إلى ما جاءَ في الرِّسالة 31 من نهج البلاغة، شاهداً على هذا الاصطلاح؛ لأنَّ الإمام عليّاً (ع) بعد أن يقول: «فَبَادَرْتُـكَ بِالأَدَبِ قَبلَ أَن يَقسُوَ قَلبُكَ»[3]، يَذكر موارد في وصاياه يندرج بعضها في باب الأخلاق المستحسَنة، وبعضها في السلوك الحَسَنِ، وبعضها في العلوم والمَعارف المتنوّعة، كما يندرج بعضها في خانة التاريخ وغيره...

= العِلمَ (الكافي، مصدر سابق، ج 8، ص 150)؛ وفي الحديث أيضاً: «كَانَ عَلِيٌّ (ع) يُؤَدِّبُ أَصْحَابَهُ»، أي يُعَلِّمُهم العِلمَ وَمَحَاسِنَ الأخلاق (مجمع البحرين، مصدر سابق، ج2، ص5، مادّة: أدب)؛ و«أَدَّبَه أي عَلَّمه، فَتَأدَّب تعلَّم»، واستَعْمَلَهُ الزَّجَّاجُ في كلامِه على اللّهِ عزَّ وجَلَّ؛ فقال: «والحَقُّ، في هذا، ما أَدَّبَ اللّهُ تعالى بِهِ نَبِيَّه (ص)» (تاج العروس من جواهر القاموس، مصدر سابق، ج، ص296، مادّة: أدب).

(1) «وإِطلاقُه على عُلُومِ العَرَبِيَّة مُوَلَّدٌ حَدَثَ في الإِسلام» (تاج العروس من جواهر القاموس، مصدر سابق، ج1، ص296، مادّة أدب).

(2) نذكّر للمرّة الثانية بأنّ هذا الترقيم لا يدلّ، بأيّ حال، على الترتيب الزمنيّ لظهور هذه المعاني، وما رقّمناها إلا مراعاة للترابط المنطقي ولحصر العدد ليس إلا.

(3) الإمام علي (ع)، نهج البلاغة، تحقيق صبحي الصالح، قم، دار الهجرة، لا تاريخ، قسم الكتب، الكتاب 31، ص391.



الشكل 18: مسيرة التطوّر الدلالي لكلمة «أدب».

التأديب: الاستعمالات والمعاني

ونعود إلى أصل البحث (كلمة «التأديب»)؛ التي بحسب ارتباطها بفِعل «أ د ب»، وقبولِها للتعدِية (تصريفها على وزن تفعيل) لها استعمالاتٌ شتّى.

ونشير إليها في ما يأتي باختصار:

لاحظنا أنه، في البدء، أطلِقت كلمة «الأدب» لتكون صفةً للسلوك، ومِن ثَـمَّ أصبحت تُطلق على السلوك عينه، ورأينا أنْ قد أُضيفت الصفات الباطنية، والخُلقيات، والفضائل إلى دائرة معنى «الأدب»، وبعد ذلك أدخِل الفاعل (النفْس الإنسانية) إلى هذه الدائرة. ويجدُر ذِكر أنَّ الأبعادَ الوجودية للإنسان تُـقسَّم إلى ثلاثة دوائر: معرفية وعاطفية وسلوكيّة. وقد دخلت الأبعاد السلوكيّة، ومِن ثَـمَّ الداخليّة والعاطفية، تحت معنى «الأدب». وكذلك رأينا أنه أُضيف البُعدُ المَعرفيّ والعِلميّ إلى معاني هذه المفرَدة. وهكذا

اكتملت لائحة معاني مفرَدة «الأدب»، مع هذا التوسّع والتطوّر، وشمِلت الأبعادَ الوجوديَّةَ الثلاثة للإنسان (المعرفيّ والعاطفيّ والسلوكيّ).

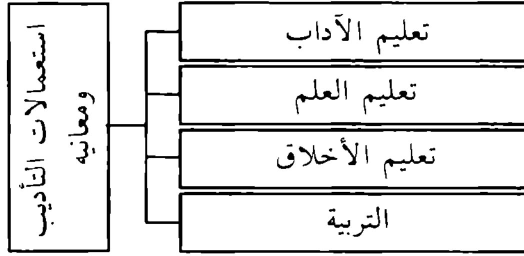
عند البحث في مفردة التأديب، علينا الالتفات إلى فعل «أدب»، وإلى هيئته وأوزانه. بعد أن بحثنا فعل «أدب»، علينا أن نلتفت إلى البحث في أوزانه. وإنَّ المعنى الغالبَ لِوَزنِ التفعيل، هو الذي في صيغة «التعدّي». وثمّةَ ثلاثة عناصرَ في معنى «التعدّي»: الفعل والفاعل والمفعول به (وأحياناً مفعول به ثانٍ). بناءً على التحليل الذي أشرنا إليه في فِعل «أدب»، نرى أنَّ مفعول «التأديب» (الشيء الذي يقع الفعل عليه)، يمكن أن يكون بُعداً مَعرفيّاً أو عاطفيّاً داخليّاً، أو بُعداً سلوكيّاً.

1 - إذا كان «التأديب» منحصراً في البُعد السلوكيّ فحسبُ؛ فسوف يكون معناه «تعليم الأدَب»، ونقل الآداب والأساليب والطُّرُقِ إلى السلوك المستحسَن والمطلوب؛

2 - وإذا استعمِلت كلمة «التأديب» للدلالة على البُعد المَعرفيّ فحسبُ؛ يكون «التأديب» مساوياً في المعنى لكلمة «تعليم»؛

3 - وأخيراً؛ إذا كان المُراد من «التأديب» البُعد العاطفي والنَّفْسِيّ (الخُلُقيّات والصفات الباطنيةَ)؛ يكون «التأديب» بمعنى «تعليم الأخلاق»؛ أي نقل المَلَكَاتِ والفضائلِ الإيجابية، وبذلِ الجهد لدفع الرذائل النفْسانية ورفعها.

4 - وقد يُقصد من كلمة تأديب معناها الجامع، فيراد بها السعي لتغيير الأبعاد المعرفيّة والباطنية والسلوكيّة في شخصيّة الإنسان. وفي هذه الحالة يتحقّق التساوي الدلاليّ بين كلمتي «أدب» و«تربية».



الشكل 19: كلمة تأديب استعمالاتها ومعانيها

وفي ما يأتي نستعرض بعض الشواهد الدالّة على المعاني المدّعاة لهذه الكلمة.

1 ـ تأديب= تعليم الأدب

بعد العرض الذي تقدَّمَ، حيال التطوّر المعنوي لمفرَدة «الأدب»؛ يمكن أن يكون «التأديب» بمعنى إيجاد الكيفيّات المستحسَنة للأفعال، أو إيجاد عَينِ الأفعال المستحسَنة، وأن نتّخذ كِلَا المَعنيَينِ بالاعتبار، في عبارة «تعليم الآداب». وقد جرت الإشارة إلى هذه الاستعمالات، في رواياتٍ مثل «آداب المائدة»[1]، و«آداب التجارة»[2]، و«آداب الولادة»[3]، و«آداب السَّفر»[4]، و«آداب القضاء»[5]، و«آداب

---

(1) انظر: **وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج24، أبواب آداب المائدة، ص239؛ وابن حمزة الطوسي، **الوسيلة**، قم: انتشارات كتابخانه آيت الله مرعشى، 1408هـ، فصل في بيان أدب الأكل والشرب، ص 365.

(2) **الكافي**، مصدر سابق، ج 5، باب آداب التجارة، ص150.

(3) المصدر نفسه، ج6، باب في آداب الولاده، ص17.

(4) انظر: الصدوق، **من لا يحضره الفقيه**، قم: انتشارات جامعه مدرسين قم، 1413هـ، ج2، باب آداب المسافر، ص296.

(5) انظر: **المقنعة**، مصدر سابق، باب أدب القاضي، ص722.

الصوم»[1]، و«آداب الصلاة»[2]، وغير ذلك ممّا عُنون بعنوان الأدب والآداب... كما استخدِمت كلمتا «الأدب» و«التأديب» في عددٍ من المَواضع التي تتحدَّث عن مجموعة من آداب الأشخاص والأفراد المؤدَّبِينَ[3].

2 ـ التأدب= التعليم

التعليم، أو تعليم العِلم؛ هو من المعاني التي استُعمِلت فيها كلمة تأديب. وكما إن كلمة «الأدب» استخدِمت، في بعض المَوارد، بمعنى العِلم (سواءٌ أكانت مجموعة من العلوم المشهورة بـ «العلوم الأدبية» أم مطلق العلوم). كذلك استخدِمت كلمة «التأديب» بمعنى نقل العِلم من العالم إلى غيره (وإيجادُه فيه)، وهي هنا تتطابَق مع معنى «التعليم»[4].

---

(1) انظر: **الكافي**، مصدر سابق، ج4، باب أدب الصائم، ص87.

(2) انظر: **من لا يحضره الفقيه**، مصدر سابق، باب أدب المرأة في الصلاة، ج1، ص371.

(3) **«فَانْتَفِعُوا بِالْعِظَةِ وتَأَدَّبُوا بِآدَابِ الصَّالِحِينَ»** (**الكافي**، مصدر سابق، ج 8، ص16)؛ «قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (ص): **إِنَّ الْمُؤْمِنَ يَأْخُذُ بِآدَابِ اللَّهِ إِذَا وَسَّعَ اللَّهُ عَلَيْهِ اتَّسَعَ وَإِذَا أَمْسَكَ عَنْهُ أَمْسَكَ**»، (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، باب 20، ج21، ص540)؛ «**أَدَّبْتُكُمْ بِآدَابِ الْمُرْسَلِينَ**» (**بحار الأنوار**، باب 37، ج22، ص 87)؛ «**مَنْ تَأَدَّبَ بِآدَابِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ أَدَّاهُ إِلَى الْفَلَاحِ الدَّائِمِ وَمَنِ اسْتَوْصَى بِوَصِيَّةِ اللَّهِ كَانَ لَهُ خَيْرُ الدَّارَيْنِ**» (المصدر نفسه، باب 26، ج89، ص214). ويُحتمل في هذه الاستعمالات أن تكون كلمة أدب مرادفة لكلمة تربية.

(4) «قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ (ع): «**إِنَّ خَيْرَ مَا وَرَّثَ الْآبَاءُ لِأَبْنَائِهِمُ الْأَدَبُ، لَا الْمَالُ؛ فَإِنَّ الْمَالَ يَذْهَبُ وَالْأَدَبَ يَبْقَى**». قَالَ مَسْعَدَةُ: «**يَعْنِي بِالْأَدَبِ الْعِلْمَ**». (**الكافي**، ج8، ص150)؛ وفيه: « «**كَانَ عَلِيٌّ (ع) يُؤَدِّبُ أَصْحَابَهُ**» (أي يُعَلِّمُهم العِلمَ وَمَحَاسِنَ الأخلاق)». (**مجمع البحرين**، مصدر سابق، ج2، ص5، مادّة أدب)؛ «أَدَّبَه أي عَلّمه، فَتَأَدّبَ تعلّمَ»؛ واستَعْمَلَهُ الزجّاجُ في كلامِه على اللّهِ عزّ وجَلّ؛ فقال: =

3 ـ التأديب= تعليم الأخلاق

قلنا إنّ كلمة «أدب» في أحد استعمالاتها، تُطلق أكثر ما تُطلق على السلوك الخارجيّ والجمال العارض على الأفعال، ومن هذه الزاوية؛ يظهر التمايز في المعنى بين الأدب والأخلاق. (وسنبحث الأخلاق ومعانيها، في ما يأتي، بعدُ، من هذه الدراسة). ولا بأس من الإشارة الآن إلى أنّ ثمّةَ اختلافاتٍ بين التأديب، بمعنى «تعليم الآداب»، وبين مفهوم الأخلاق. ومن ذلك أنَّ «التخلُّق» نوعٌ من بناء الذات؛ ولكن تعليم الآداب ناظرٌ أكثـرَ إلى مسألة تغيير السُّلوك وكيفيّاته، عند الآخرينَ، ومن هنا يمكن عدّه بناءً للغير في مقابل بناء الذات. ثانياً: تطلَق «الأخلاق» على السجايا، الصفات والمَلَكَاتِ الباطنية، سواءٌ أكانت قبيحة أم جميلة؛ في حين أنَّ للأدب والآداب حمولةً معنويّةً إيجابيّة، وتُطلَق على السلوك المستحسَن وكيفياته، فحسبُ. ثالثاً: تدلّ كلمة أخلاق على معانٍ ثابتةٍ على مدى الزمان؛ وأمّا الآدابَ، فإنّها عادةً، تكون في مَعرَضِ التغيّرات والتحوّلات، كما إنها تقبل التحوّل بحسب مكانها ووجودها الجغرافيّ المختلِف. إذ إنّ آداب المدن تختلف في ما بينها، كما تختلف آداب المدن عن آداب القرى وهكذا. رابعاً: الأخلاق هي علّة الآداب، وإنَّ أَدَبَ كلٍّ شخصٍ إنّما يدلُّ على فضائِله أو رذائِله الأخلاقيّة والباطنية. خامساً: إنّ الكثير من المفاهيم الأخلاقيّة يمكن إقامة الدليل العقليّ عليها؛ وأمّا الآدابَ فإنّها تتبع أذواق الناس وطباعهم غالباً.

وينبغي الالتفات إلى أنّ هذه التمايزات والاختلافات هي بين مصطلح التأديب، بمعنى «تعليم الأدب»، وبين الأخلاق. ولكن لنا

= «والحَقُّ، في هذا، ما أَدّبَ اللّهُ تعالى به نَبِيّه صلّى اللّه عليه وسلّم». (**تاج العروس من جواهر القاموس**، مصدر سابق، ج1، ص296، مادّة أدب).

كلاماً جديداً في هذا المجال، وهو أنّ هذه الحدود تنمحي في بعض استعمالات هاتين الكلمتين، وتذوب الفواصل بينهما، بحيث يكون المراد من كلمة «تأديب» هو عين المراد من «تعليم الأخلاق»، فتدلّ الكلمتان على معنى: نقل الآداب وإيجادها لدى المخاطب، كما يراد بهما نقل الفضائل الباطنيّة[1].

4 ـ التأديب= التربية

يُراد من كلمة «تأديب»، في بعض استخداماتها معنىً مطابقٌ لمفهوم «التربية»، لا ينحصر في «التعليم» وانتقال الآداب والسلوك الحَسَنِ، والفضائل الخُلُقية؛ بل يشمل كذلك «تعليمَ العِلم»، بل حتّى مفاهيمَ أخرى من خارج دائرة معاني «الأدب». وفي مثل هذه الاستعمالات يمكِن استبدالُ كلمة «التربية» بكلمة «التأديب»، دون أن يختلَّ معنى الجملة[2].

---

(1) «فِي نَهْجِ الْبَلَاغَةِ:... أَنَّهُ قَالَ: **يَا أَسْرَى الرَّغْبَةِ أَقْصِرُوا... أَيُّهَا النَّاسُ تَوَلَّوْا مِنْ أَنْفُسِكُمْ تَأْدِيبَهَا وَاعْدِلُوا بِهَا عَنْ ضَرَاوَةِ عَادَاتِهَا**» (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، باب 17، ج 15، ص232، ح 20358)؛ و«عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ (ع) أَنَّهُ قَالَ: **مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَاماً فَعَلَيْهِ أَنْ يَبْدَأَ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ وَلْيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَمُعَلِّمُ نَفْسِهِ وَمُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَمُؤَدِّبِهِمْ** (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج16، ص150، باب 10، ح21213)؛ «**ذك قلبك بالأدب كما تذكى النار بالحطب**»، (**تحف العقول**، مصدر سابق، ص79)؛ «**أفضل الأدب ما بدأت به نفسك**» (عبد الواحد بن محمد التميمي الآمدي، **غرر الحكم ودرر الكلم**، قم: دفتر تبليغات اسلامى، 1366 ش، ص247، ح5077).

(2) «قال (ص): **أدبني ربي فأحسن تأديبي....**» (**بحار الأنوار**، مصدر سابق، ج 16، ص210)؛ «فَقَالَ يَا رَسُولَ اللّهِ مَنْ أَدَّبَكَ قَالَ: **اللَّهُ أَدَّبَنِي وَأَنَا أَفْصَحُ الْعَرَبِ....**» (المصدر نفسه، مصدر سابق، ج17، ص158)؛ **الدَّهْرُ أَدَّبَنِي والْيَأْسُ أَغْنَانِي/ وَالْقُوتُ أَقْنَعَنِي وَالصَّبْرُ رَبَّانِي** (المصدر نفسه، ج34، ص=

ويُلاحَظ، في مجال هذا الاستخدام، أنه يُستفاد أحياناً من كلمة «التأديب» للدَّلالة على المَوعظة، والأمرُ بمثابة أسلوبٍ من أساليب التربية[1]، وقد تحوّل هذا السياق الذي استُعمِلت فيه كلمة «تأديب» إلى رحم لمعاني أخرى، هي أساليب ووسائل للتربية، كالضرب والعقوبات بهدف التأديب. وقد تستُعمل هذه الكلمة للدلالة على مطلق التأديب بهدف تغيير سلوك أو تعديله[2]؛ وذلك أنّ مآل التأديب إلى التربية وتعديل السلوك[3] ثمّ إنّ كلمة «تأديب» قد تُستعمل أيضاً للتعبير عن الحدّ أو التعزير، وهما من المفاهيم الفقهيّة في باب فقه العقوبات[4]. وهذا المصطلح أخصّ من مصطلح

= 446)؛ «**يا كُمَيْلُ إنَّ رَسُولَ اللَّهِ (ص) أَدَّبَهُ اللَّهُ عَزَّ وجَلَّ، وهُوَ أَدَّبَنِي، وأَنَا أُوَدِّبُ الْمُؤْمِنِينَ وأُوَرِّثُ الْأَدَبَ الْمُكَرَّمِين....**» (المصدر نفسه، ج74، ص268).

(1) «**يَا سُفْيَانُ أَدَّبَنِي أَبِي (ع) بِثَلَاثٍ ونَهَانِي عَنْ ثَلَاثٍ فَأَمَّا اللَّوَاتِي أَدَّبَنِي بِهِنَّ فَإِنَّهُ قَالَ لِي يَا بُنَيَّ مَنْ يَصْحَبْ صَاحِبَ السَّوْءِ لَا يَسْلَمْ ومَنْ لَا يُقَيِّدْ أَلْفَاظَهُ يَنْدَمْ ومَنْ يَدْخُلْ مَدَاخِلَ السَّوْءِ يُتَّهَم**» (المصدر نفسه، ج75، باب 23، ص261).

(2) «**أَدَّبْتُكُمْ بِسَوْطِي فَلَمْ تَسْتَقِيمُوا، وَحَدَوْتُكُمْ بِالزَّوَاجِرِ فَلَمْ تَسْتَوْثِقُوا**» (المصدر نفسه، ج34، باب31، ص126)؛ «قَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ وَأَبُو جَعْفَرٍ عَلَيْهِمَا السَّلَامُ: **لَوْ أُتِيتُ بِشَابٍّ مِنْ شَبَابِ الشِّيعَةِ لَا يَتَفَقَّهُ لَأَدَّبْتُهُ**» (المصدر نفسه، ج1، باب 6، ص214، ح 16)؛ «قَالَ (ع): **اللَّهُمَّ لَا تَسْتَدْرِجْنِي بِالْإِحْسَانِ ولَا تُؤَدِّبْنِي بِالْبَلَاءِ**» (المصدر نفسه، ج75، باب 20، ص127)؛ «**اللَّهُمَّ لَا تُؤَدِّبْنِي بِعُقُوبَتِكَ ولَا تَمْكُرْ بِي فِي حِيلَتِكَ**» (المصدر نفسه، ج 95، ص39)؛ «**أَيُّمَا نَاشِئٍ نَشَأَ فِي قَوْمِهِ ثُمَّ لَمْ يُؤَدَّبْ عَلَى مَعْصِيَةٍ كَانَ اللَّهُ أَوَّلَ مَا يُعَاقِبُهُمْ بِهِ أَنْ يَنْقُصَ فِي أَرْزَاقِهِمْ**» (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج16، باب3، ص 133).

(3) «أَدَّبْتُهُ تَأْدِيباً إذا عاقَبْتَهُ عَلى إساءتِه لأنه سَبَبٌ يَدْعُو إلى حقيقةِ الأَدَبِ» (**المصباح المنير**، مصدر سابق، ج، ص: 9).

(4) «**وَضَرَبْتُكُمْ بِسَوْطِيَ الَّذِي أُقِيمُ بِهِ حُدُودَ رَبِّي فَلَمْ تَرْعَوُوا**» (**الكافي**، مصدر سابق، ج 8، ص360)؛ وقد ورد في عبارات بعض الفقهاء: «قيل: إنه يكره أن يزاد في تأديب الصبي على عشرة أسواط...» (الإمام الخميني، **تحرير الوسيلة**، قم: =

التأديب/العقوبة، رغم أنّ العقوبة بالمعنى الفقهي والقانونيّ تتضمّن مدلولاً تربويّاً أيضاً[1].

العلاقة بين التأديب والتربية

لوحِظت أربعة معانٍ للأدب، كحدٍّ أدنى، في كِلتَا اللّغتَين، الفارسيّة والعربيّة هي: (التأديب، والتعليم، وتعليم الأخلاق، والتربية). ولمقارنة مفهوم التأديب بمفهوم التربية، علينا أولاً توضيحَ مُرادِنا من التربية، لنرى ما هي العلاقة والنسبة بين التربية، وبين هذه المعاني الأربعة.

قلنا إنَّ التربيةَ استُخدِمَت في ثلاثة معانٍ (هي مُرادنا في هذا الدراسة): «التربية بالمعنى الأعمّ» (التربية البَدَنية والنفْسية، في مقابل الأخلاق)، و«التربية بالمعنى العامّ» (التربية على جميع الصُّعُدِ المعرفية والعاطفية والسلوكيّة، في مقابل التربية البَدَنية)، و«التربية بالمعنى الخاصّ» (التربية المنحصِرة في البُعدِ العاطفيّ والسلوكيّ، في مقابل التعليم).

ومن الواضح أنّ التأديب، بمعنى «تعليم الأخلاق»، لا يتوافق مع أيّ من معاني التربية. وليس ثمّةَ نقطة اشتراكٍ في الموضوع. ونحن، أساساً، أخرجنا الأخلاق من دائرة البحث الحاليّ (طبعاً إذا اعتبرنا التعليمَ «الأخلاقيَّ» بمثابة التعليم والتربية «الأخلاقيّة» التي هي

= مؤسّسة دار العلم، ط ١، لا تاريخ، ج2، الفصل الثالث في حدّ القذف، ص477).

(١) أورد المصنّف كلاماً حول معنى استعمالات كلمة تأديب في اللغة الفارسيّة، وقد ارتأينا عدم إدراجه في الترجمة، رغبةً في الاختصار ولعدم كونه ضروريّاً للقارئ العربي.

من مقولة بناءِ الآخر؛ فعندَها، تدخل ضمن دائرة التربية. ويبدو أنّ هذا الكلام صحيح، وأنّ التأديب بمعنى تعليم الأخلاق، تنطبق عليه مقولة بناء الغير لا بناء الذات. وبهذا الاستدراك لا يخرج تعليم الأخلاق من دائرة البحث التربويّ).

كذلك؛ يُعتبر التأديب بمعنى «تعليم العِلم»، و«تعليم الآداب»، من مصاديق التربية في جميع معانيها. والتأديب بهذا المعنى «التربية» يتطابق بالكامل مع المعاني الثلاثة للتربية.

وخلاصة القول؛ إنّ التأديب ـ بجمع معانيه ـ يدخل ضمن دائرة التربية، وسوف يكون مورد عنايتنا واهتمامنا في هذه الدراسة، وبناء عليه سوف نتعرّض لعناوين من قبيل: آداب المعلِّم، وآداب الصف، وآداب التعلّم، وآداب التربية.....

5 ـ علم التربية

بعد توضيح مفهوم التربية، ومقارنته بالمفاهيم المشابهة له[1]،

---

(1) سعَينا في بحث أربعةِ مَفاهيمَ؛ تحت عنوان «المفاهيم المشابهة للتربية». ولَولا ضيق المجال، لاستطَعنا تناوُلَ مفاهيمَ أخرى كذلك؛ مثل، التطهير، والتزكية، والتهذيب، والتذكُر، والنصيحة، والموعظة، والأمر بالمعروف، والنَّهي عن المُنكَرِ، والإنماء، والإصلاح... تحمِل كلمات «التطهير»، و«التزكية»، و«التهذيب»، في طيَّاتها، مفهومَ إحداث التغيُّر المطلوب والمأمول في النفْس، أو الإنسانِ الآخَر؛ لكنَّ المعنى الأساس لهذه الكلمات، أكثرَ ما يدور حولَ رَفعِ مَوَانِعِ التغيُّرات المطلوبة. وكلمة «مَوعِظة» و«تذكير» فيهما معنى الإبلاغ فحسبُ، وليس فيهما دلالة على مواصلة السعي لإحداث التغيير المطلوب في المخاطب. ومفهوم «الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر» له حمولته المعنوية الخاصّة، وهو ذو صلة بالسلوك الظاهر في الغالب عندما يأخذ طابعاً اجتماعياً (بخلاف التربية) وماهيّة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هي التدخّل في أفعال الآخرين=

وفي ما يأتي ينبغي التحدّث عن العلم الذي يتولّى البحث عن ما تقدّمت الإشارة إليه وسمّيناه بالتربية. يصنّف عِلم التربية، في العلوم الإنسانية، وهو العِلم الذي تقع على عاتقه هذه المهمّة الخطيرة. ولتبيين هذا العِلم وتوضيحه، سيدور البحث حول أربعة محاور:

5 ـ 1 ـ الجهود التي بُذِلت في بحث التربية؛

5 ـ 2 ـ تشكل الحقول العلميّة التي تُصنّف في العلوم التربويّة؛

5 ـ 3 ـ العلوم التربويّة الراهنة: التركيب الاتحادي أو الانضمامي؟

5 ـ 4 ـ العلوم التربويّة المطلوبة: علم التربية (الرأي المتبنّى)

5 ـ 1 ـ الجهود في بحث التربية

منذ القدم، كان وما زال الإنسان في صدد معرفة العمليّة التربوية وتقنينها. إنَّ إطلالةً تاريخيةً على الحركة العقلانية، بالنسبة إلى معرفة حركة التربية وهدايتها، تمكّننا من تشخيص أشكالٍ عدّة متمايزة في هذا المجال. وهذه الأشكال هي[1]:

= بخلاف التربية التي تتضمّن مفهوم الترشيد والتنمية بشكل يشمل التنمية الجسديّة أيضاً. كما إن مفهوم الإصلاح يدلّ بالأساس على رفع العيوب وهذا المعنى ليس بالضرورة أن يكون موجوداً في التربية. (وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض فلاسفة التعليم والتربية مثل بيترز وآخرين، شبّهوا التربية بالإصلاح رغم التفاتهم إلى بعض الفروق بين المفهومين) (انظر: زيبا كلام، مصدر سابق، ص 38).

(1) صادق زادة، **«گامي به سوي تحول در الگوي توليد علوم تربيتي: بررسي انتقادي الگوي تباين معرفتي با تعاليم ديني»**؛ دراسة منشورة في: مجموعه مقالات كنگره ملی علوم انسانی، سال 1385، علوم انساني بومی ـ دينی، طهران، پژوهشگاه علوم انسانی ومطالعات فرهنگ، ط1، 1387ش، ص467.

1 ـ تجربة المربّين الشخصيّة؛

2 ـ تقديم الإرشادات التربوبة من قِبل المفكّرين والمصلِحين العظماء؛

3 ـ جَمعُ البحوث التي هي مَورد حاجة لإرشاد المعلِّمينَ والمربِّين وتأليفها، من قِبل بعض أصحاب الرأي والخبراء التربويِّينَ؛

4 ـ تنظيمُ مجموعة من البحوث المرتبطة بالتربية في قالب عِلم التربية وتدوينها؛

5 ـ البحثُ المنظَّم، لبعض جوانب ظاهرة التربية، في اختصاصات العلوم الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة الجديدة؛

6 ـ البحوثُ والدراسات المنكبّة على معرفة المسائل الخاصّة ببيئاتٍ تربويةٍ معيَّنةٍ وحلّها (دراسات تربوية عَمَلية).

العلوم الأساس وفروعها والتخصّصية فيها

في البدء كانت معلومات الإنسان محدودة، وكان من الممكن تصنيفها في دوائر محدودة العدد؛ مثلاً، كان يُنظر إلى عِلم الحيوان على أنه عِلمٌ واحدٌ، حتى إنه كانت توضع المسائل المرتبطة بالإنسان ضمن عالَم الحيوان. لكن، شيئاً فشيئاً، وبعد اتّساع دائرة المسائل، لا سيّما بعد اختراع الأدوات العِلمية المستخدَمة في البحث التجريبيّ؛ قُسِّمت العلوم التجربية، قبل أيّ عِلم آخر، إلى أقسام عدّة، وتشعّب كلُّ عِلم إلى علومٍ أضيق دائرةً. وما زالت هذه الحركة مستمرّةً بشكلٍ متزايد. بشكلٍ عامّ، تَشَعَّبَتِ العُلوم بصوَر عدّة[1]:

1 ـ إنَّ أول أشكال التخصّصية نجم عن الاعتناء بأجزاء كلِّ موضوع، وجعلِ كلِّ جزءٍ مَوضوعاً، وفرعاً جديداً من «العِلم

(1) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج1، درس 5، ص 74 ـ 75.

الأمِّ». هذا النوع من التفرّع والانشعاب، خاصٌّ بالعلوم التي تكون العلاقة بين موضوعها وموضوعات المسائل فيها، علاقةَ الكلِّ بالجزء. وموضوع «العِلم الأمّ»، بنحوٍ ما، هو مركَّبٌ حقيقيٌّ؛ كتشعُّب عِلم الغُـدَدِ مِن عِلمِ الطِّبِّ.

2 ـ الشكل الثاني، من أشكال التخصّصية، هو تأسيس اختصاصٍ من خلال الاعتناء بأنواعٍ جزئيَّةٍ، وأصنافٍ محدودةٍ أكثرَ من العنوان الكلّيّ. ويظهر مَثَلُ هذا الانشعابِ، في العلومُ، عندما تكون العلاقة بين موضوع العِلم وموضوعات المسائل، علاقةَ الكلّيّ بالجزئيّ، لا الكلّ والجزء؛ كعِلم حياة الحيوانات وتفرّع علمٍ باسم «عِلم الحشرات».

3 ـ وفي مَواردَ أخرى، اعتُمدت الأساليب المختلِفة للبحث، معياراً ثانويّاً؛ وظهرت فروعٌ جديدة (مع الحفاظ على وَحدة الموضوع). إنَّ شرطَ انشعاب كهذا، هو قابليّة إثبات قضايا العِلم، بأساليبَ مختلِفة؛ كتشعُّب فروعِ مثل «معرفة الله» (الفلسفية)، و«معرفة الله» (العرفانية)، و«معرفة الله» (الدِّينية)، المشتقَّة جميعْها من «العِلم الأمِّ» («معرفة الله»).

4 ـ وأخيراً، قد يؤخَذ تعدُّد الأهداف ومجالاتِ الاستعمال، معياراً لتقسيم العلوم وتفريعها. وبحسب القضايا المتناسبة مع كلِّ هدف، أو استعمالٍ خاصّ؛ ينفصل عن العِلم الأمِّ، بصفته فرعاً خاصّاً، مثل «رياضيات الفيزياء» و«رياضيات الاقتصاد».

تفرّع العلوم الأساس والتخصص في مجال التعليم والتربية

أدّى ازدياد الاهتمام بحقل التربية والتعليم، وتراكم التجارب والأفكار المرتبطة بالتربية على وجه التحديد، إلى ظهور فروع علميّة جديدة في هذا الميدان، وصار يُنظر إلى التربية والتعليم بوصفهما

حقلين علميّين يستحقّان المزيد من الاهتمام والجهد التخصّصي.

ولقد أظهرت علومٌ؛ كالفلسفة، والإدارة، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، والتاريخ، وعِلم النفْس... علاقةً وميلاً نحوَ التربية والتعليم، والمدرسة والتعلّم، والقضايا الأخرى الموجودة في عمليّة التربية والتعليم؛ وولِدَت فروعٌ علميّة تخصّصية في ما يرتبط بهذه الموضوعات، تحت عناوينَ مختلِفة (كفلسفة التربية والتعليم، والإدارة التربوية، واقتصاد التربية والتعليم، وعِلم الاجتماع التربويّ، وتاريخ التربية والتعليم، وعِلم النفْس التربويّ...)، وانشغَل المفكِّرونَ والباحثونَ بالتفكير والبحث العلميّ في هذه المجالات.

وبعبارةٍ أخرى، إنَّ العلومَ الأساس، بناءً على معايير «الكلّ والجزء» (وربّما وفق غير هذا المعيار من معايير تفرّع العلوم)، تَرِدُ في نطاق التربية والتعليم؛ مثلاً عِلمُ الاجتماع، الذي يدور موضوعُه حولَ الاجتماع الإنسانيّ، دارَ، بناءً على معيار «الكلّ والجزء»، في فلك المجتمع المدرسيّ والتعليميّ، ونظّم عِلماً «بَيْنَ تَخَصُّصِيّ» (Interdisciplinaire) سُمِّيَ بـ «علم اجتماع التربية والتعليم».

ويعتقد بعض المفكِّرين أنّه لم تكن ثمّة بحوثٌ عِلميةٌ لمسائل التربية والتعليم وقضاياهما، حتّى أوائل القرنِ العشرين. وكانت الدراسات التربوية محدودةً بالأفكار الفلسفيّة والبحوث التاريخيّة وتبادل التجارب اليومية. كذلك، في ما يخصُّ تكوين المعلِّم وتأهيله، كان يجري تعليمه دروساً كالفلسفة، ومبادئ التربية والتعليم، وتاريخهما، وأساليب التدريس، وعِلم النفس التربويّ. لكن؛ منذ أن بدأ البحث في «التربية والتعليم»، بصفتها ظاهرةً أو عَمَليةً نفْسيةً واجتماعيةً تعتمد أساليبَ الملاحظة والتجربة (تقريباً في ثلاثينيّات القرن الماضي)؛ بدأَ استخدامُ علماء الاختصاصات القريبة من «التربية والتعليم» (كعلم النفس، وعِلم الاجتماع،

والإنثربولوجيا)، منهجيةَ البحث الشائعةَ في اختصاصاتِهِم، في دراسة وقائع «التربية والتعليم». وهكذا، أُضيفت اختصاصاتٌ جديدة، كعِلم الاجتماع التربويّ، والإدارة التربوية، وعلم اجتماع التعليم، إلى الاختصاصات السابقة؛ فصارت العلوم التربوية اليومَ تشمل حوالى سِتَّةَ عَشَرَ اختصاصاً، بعضها يُدرَس في أشهر جامعات العالَم، في مراحل الليسانس، والماجستير، والدكتوراه[1].

5 ـ 2 ـ تأسيس تخصّص «العلوم التربويّة»

تأسست وتشكّلت مجموعة من العلوم، باسم «العلوم التربوية»، من خلال حضور العلوم الأساس، والنظَرةِ التخصّصيّة إلى مجال التربية والتعليم.

5 ـ 2 ـ 1 ـ تاريخ العلوم التربويّة وتعريفها

يدلّ مصطلح «البيداغوجيا»، على «عِلمَ التربية والتعليم»، أو «العلومَ التربوية». وإنَّ مسير ظهور هذا العِلم يشير إلى أنه لم يكن في بادئ الأمر أيُّ استقلالٍ للموضوعات وللبحوث التربوية بصفتها موضوعاً لعلم. وكانت تُعرَّف العلوم التربوية، في بدء الظهور والنموّ، بالدراسات العِلمية لفنّ التعليم، فحسبُ. ويعتقد بعض المهتمّين أنَّ: «عِلم التربية الذي يُعتقَد بأنَّ خطوطه الأصلية رُسمت سنة 1915، لم يُعترف به بسهولة. فبعد سبعينَ سنة، ما زال بعضُ الاختصاصيّين يحتاطون في استخدامهم عبارة «العلوم التربوية». ويعتقد هؤلاء أنَّ التربية والتعليم حِرفةٌ وليست عِلماً. وببيانٍ أوضح، التربية والتعليم، في نظرِهم، تقنيةٌ (أو فنٌّ عَمَليٌّ) تسعى، قدرَ الإمكان، لاستخدام

---

(1) علي محمد كاردان، **علوم تربيتى مطالعات ميان رشته اى**، نشر: سخن سمت، العدد 4، ص 8 ـ 9.

الأساليب العِلمية في أبحاثها. ووفق هذا المعنى، تستطيع التربية والتعليم استخدام -بل يجب أن تستخدِم-أساليب العلوم الاجتماعيّة المختلِفة، في دراسة الظواهر التربوية؛ ولكنها، في ذاتها، لا تُعتبَر عِلماً أو مجموعةً من العلوم. في ما قبِل اختصاصيّون آخرونَ علميَّةَ «البداغوجيا»، وهُم فعلاً يعتقدون أنَّ العلوم التربوية تتشكَّل من مجموع الاختصاصاتِ التي تفحص الوقائعَ والمَواقِعَ المختلِفة للتربية والتعليم، في نسيجها التاريخيّ، والاجتماعيّ، والاقتصاديّ، والتقنيّ، والسياسيّ»[1].

ومع تراكم الدراسات، بمرور الزمن، تهيّأت تدريجيّاً مرتكَزاتُ الاستقلال؛ إذ يَرى غاستون ميالاره، وهو باحث تربويّ فرنسيّ[2]، من خلال ارتكازه على «مجموعة معارفِ العلوم التربوية»، أنَّ العلوم التربوية هي «مجموعة المَعارف التي تبحث في ظروفِ وجود، ووظيفةِ، وتحوّلِ وضعيّاتِ ووقائعِ التربية»[3].

فإذا كان بالإمكانِ تعريفُ نتيجةِ التربية والتعليم وحاصلهما، أو تعريفُ كلمة «التربية»، باختصارٍ، في كلمةٍ واحدةٍ، بأنّها «عَمَلية

---

(1) غلام حسين شكوه، **مباني واصول آموزش وپرورش**، مشهد، نشر به، 1378، ط 10، ص59.

(2) غاستون ميالاره: أستاذٌ وعالِمٌ ومؤلِّفٌ فرنسيٌّ مشهورٌ. من اختصاصيِّي العلوم التّربوية. ومع كونِه حاصلاً على درجة أستاذ في جامعة كانْ (Cean) الفرنسية، وذا آثارٍ عدّةٍ في مجالات التربية والتعليم؛ شغل العديد من المناصب المهمّة، على الصعيد الدّوليّ، كرئاسة «الهيئة العالمية للعلوم التربوية»، والإشراف على «المكتب الدّوليّ للتربية والتعليم» (BIE) في جنيف. وهكذا وصل إلى الشهرة العالَمية. (**معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، من مقدمة المترجم إلى اللغة الفارسية: علي محمد كاردان، الصفحة الأولى).

(3) المصدر نفسه، ص22.

التغيير المطلوبة للسّلوك الإنسانيّ»، فسيكون عِلم التربية والتعليم، أو ما يُصطلَح عليه بـ «العلوم التربوية»، مجموعةَ العلوم التي تتناول البحثَ والتفكيرَ في الأمورِ المرتبطةِ بهذه النتيجةِ أو العَمَليَّةِ[1].

ومن منظارٍ آخر، تتّصف «العلوم التربوية» بخصائصَ عدّة؛ أهمُّها:[2]

1 ـ التأكيد على البحث في التربية بصورة نظامية ومنهجيّة (محورية المنهج)؛

2 ـ المعالجة التخصُّصية لجوانبَ محدّدة في التربية، عبر الاستفادة من منجَزَات الاختصاصات العِلمية ذات الصِّلة؛

3 ـ الابتعاد عن حصر التربية في جانبٍ خاصٍّ، والتأكيدُ على دراستِها بصفتها ظاهرة متعدِّدة الأوجه، تشتمل في دراساتها على مجموعةٍ من الاختصاصات العِلمية (الدراسة الشاملة والابتعادُ عن النظرة الأحاديّة الجانب)؛

4 ـ تفحصُ عَمَلية التربية، من الناحية النظرية، في مستوىً انتزاعيٍّ وعامٍّ (التنظير)؛

5 ـ تناسُبُ الفرضيّات والأهداف والأساليب البحثيّة، مع خصوصيّات التربية؛ وقبولُ هويّةٍ مستقلَّةٍ لأبحاث التربية ودراساتها (الاستقلال).

---

(1) علي محمد كاردان، **علوم تربيتى ماهيت وقلمرو آن**، تحت إشراف: علي محمد كاردان، طهران، سمت، ط 1، 1380، ص1.

(2) **گامي به سوي تحول در الگوي توليد علوم تربيتى: بررسى انتقادى الگوى تباين معرفتى با تعاليم دينى**، مصدر سابق، ص469.

5 ـ 2 ـ 2 ـ لمحة عن اتجاهات العلوم التربويّة

إذن؛ العلوم التربوية هي مجموعةٌ من العلوم المختلِفة، التي تبحَث وتحقِّق في مجال التربية. ولقد سعى غاستون ميالاره، لتصنيفِ سِتَّـةَ عَشَرَ تخصّصاً في علوم التربية[1]، يجمعها ثلاثة تخصّصات كبرى يتفرّع منها الفروع المشار إلى عددها أعلاه. نشير إليها باختصار في الجدول الآتي:

<table dir="rtl">
<tr><td rowspan="16">تصنيف ميالارية لاتجاهات العلوم التربوية</td><td rowspan="7">الفئة الأولى: العلوم التي تدرس الظروف والأوضاع المحلية</td><td colspan="2">تاريخ التربية والتعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">علم اجتماع التربية والتعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">إنثربولوجيا التربية</td></tr>
<tr><td colspan="2">علم اجتماع أماكن التعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">التربية والتعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">إدارة التعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">التربية والتعليم المقارنان</td></tr>
<tr><td rowspan="7">الفئة الثانية: العلوم التي تدرس أوضاع التربية كما تحصل راهناً</td><td rowspan="4">العلوم التي تدرس عمل التربية</td><td>فسلجة التربية</td></tr>
<tr><td>علم نفس التربية</td></tr>
<tr><td>علم النفس الاجتماعي للصغار</td></tr>
<tr><td>علم العلاقات</td></tr>
<tr><td colspan="2">العلوم التي تدرس مناهج التدريس والتخطيط الدراسي</td></tr>
<tr><td colspan="2">علوم تكنولوجيا التعليم</td></tr>
<tr><td colspan="2">العلوم ذات الصلة بالتقويم</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الفئة الثالثة: العلوم التي تدرس مستقبل التربية والتعليم</td><td colspan="2">(فلسفة التعليم والتربية)</td></tr>
<tr><td colspan="2">العلوم الناظرة إلى المستقبل (التخطيط التعليمي)</td></tr>
</table>

الشكل 20: تصنيف ميالاره لاتجاهات العلوم التربويّة

المجموعة الأولى: العلوم التي تبحث في الظروف العامّة والمحلية للتربية والتعليم

وتحتوي هذه المجموعة على سبعة علوم:

1 ـ تاريخ التربية والتعليم

إنَّ التربية، تشترك مع سائر الظواهر الاجتماعيّة في أنّ لها تاريخاً. وقد مضى عليها زمنٌ طويل؛ ولذلك يُبحث في «تاريخ التربية والتعليم»، عن التحوّلاتِ والتطوّرات التي طرأت على أوضاع التربية، في الحضارات والبلدان المختلِفة. «دراسة تاريخ الفِكر التربويّ»، و«آراء وأفكار تربويّة»، و«تاريخ الأساليب والفنون التربوية»، و«تاريخ المؤسّسات التربوية»، هي من الموضوعات التي يتناولها هذا الحقل الدراسيّ[1].

2 ـ علم الاجتماع التربويّ (علم اجتماع التربية والتعليم)

هذا الاختصاص هو في الحقيقة قِسمٌ مِن عِلم الاجتماع، ولكنّه يعالج التربية ومسائلها بنظرة تخصّصية. ويتناول هذا العلم العلاقاتِ بين «التربية والتعليم»، والمجتمع، من خلال الاستخدام المنظَّم لمفاهيم عِلم الاجتماع ونظريّاته وأساليبه وفنونه. ويهدف إلى دراسة ظاهرة التربية والتعليم، وطريقةِ تشكّلها وتنظيمِها، ووظائفِها العامّةِ في الحياة الاجتماعية[2]. ومن أسباب اهتمام عِلم الاجتماع بدراسة التربية والتعليم، الاعتقاد بأنَّ التربية، سواءٌ أكانت بشكلٍ رسميّ أم غير رسميّ، تؤدّي دَوراً مهمّاً جدّاً، في السلوك الشخصيّ

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 32 ـ 33.

(2) علي علاقه بند، **جامعه شناسى آموزش وپرورش**، طهران: نشر روان، ط 36، 1384، ص 19.

والاجتماعيّ. ومن المسائل التي تُعتبَر من القضايا الحسّاسة لهذا الاختصاص؛ دراسةُ تأثيرات الأسرة والأتراب والمعلّمينَ والآثار (الاجتماعية ـ النفْسية) للبيئة التعليمية، على سلوك المتعلِّم وميوله، وتأثير الموقع (الاجتماعيّ ـ الاقتصاديّ) للمتعلّم، على نتيجة العَمَلِ التعليميّ والتقدُّم العِلميّ؛ ودراسةُ الآثار متعدِّدة الجوانب، للتربية والتعليم، على التنمية الاقتصاديّة والاجتماعية، والوظائفِ السياسيّة والثقافيّة للتربية والتعليم...[1]

3 ـ إنثروبولوجيا التربية

تدرس إنثروبولوجيا التربية، بشكلٍ واقعيّ وخارجيّ، أساليبَ تربية الطّفل في البيئات الإنسانيّة المختلفة، أو الأوضاع الاجتماعيّة والثقافيّة المختلِفة. وتصف تنوُّعَ الأساليبِ والطُّرُقِ التربوية، وتبحث في الخصائص المشترَكة بينَ الأفرادِ والتجمُّعات[2].

4 ـ ديموغرافيا التعليم (أماكن التعليم)

لا يمكن فَهمُ تطوّر «التربية والتعليم»، بصفتهما مؤسّسةً اجتماعيّة، ولا تحليل القضايا المرتبطة بها؛ دون الاطّلاعِ على الظَّواهر السكّانية وتحوّلاتِها. ومن هنا، يتناولُ هذا الاختصاص دراسةَ أوضاع طلّاب المؤسّسات التعليميّة، لجهة عَدَدِهِم وطريقةِ توزُّعِهم، بحسب متغيِّرات السِّنّ والمستوى التعليميّ ونَوع المدرسة والجنس... كذلك يبحث في العلاقة بين عدد الطلّاب والمعلِّمين. والتدقيقَ في عددِ «روّاد المدرسة»، وعددِ المتسرِّبين، والعلاقةِ بين هذه الظواهرِ، والمستوى الثقافيِّ للأجيال الأكبرِ، والمَنظَرِ العامِّ لروَّاد المعاهِد والمَدارس؛ والتحليلَ والتنبُّؤَ، ومواردَ من هذا القبِيلِ،

---

(1) المصدر نفسه، ص199 ـ 200.

(2) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 36.

هي من القضايا والهمومِ التي تشكِّل مادّةَ الدراسةِ في هذا العِلم[1].

5 ـ اقتصاد التربية والتعليم

إنَّ اقتصادَ التربية والتعليم، هو من التخصّصات الجديدة في عِلم الاقتصاد، والعلوم التربوية. وقد كان الالتفات إلى الأبعاد الاقتصاديّة، للتربية والتعليم، نتيجةَ التغيّر والتّحوُّل الذي واجهَته الأنظمةُ التعليميّة بعد الحرب العالميّة الثانية. ويعالج هذا الفَرعُ العلميّ سؤالَين أساسين، هما: كيف يمكِن تأمينُ المزيد من مصادر التمويل والإمكانات المالية، للتربية والتعليم؟ وكيف يمكِن، من خلال المصادر الموجودة، الحصولُ على تربيةٍ وتعليمٍ أفضلَ؟

لا يمكن لأيّ مؤسّسة القيامُ بوظائفِها، دون توفّر الميزانيّة الماليّة الكافية. ويتعهّد عِلم اقتصاد التربية والتعليم، بدراسةِ العلاقات بين التربية والاقتصاد، ويتناوَل قضايا مثل «ميزانيّة التربية والتعليم»، و«قيمة ناتج التربية والتعليم ودوره في التحوّل الاقتصادي»[2].

ومن القضايا التي تدخل ضمن دائرة علم اقتصاد التربية والتعليم، الدَّورُ الذي تؤدّيهِ التربيةُ، بصفتها مسهِّلةً للموارد البشرية، في إنتاج الدَّخلِ وتوزيعه بين أفراد المجتمع؛ والتأثيرُ الذي يُحدِثُهُ هذا النّوعُ من المَوارد، في التنمية والنموّ الاقتصاديّ[3].

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ص 37.

(2) المصدر نفسه، ص 38.

(3) مرتضى أمين فر، **آشنايى با اقتصاد آموزش وپرورش،** مجلة التربية والتعليم، العدد 20، شتاء 1368؛ وانظر: محمد متوسليان، ومحمد رضا آهنچيان، **اقتصاد آموزش وپرورش،** طهران: سمت؛ جان يزي، **اقتصاد آموزش وپرورش،** ترجمة: برهان منش، طهران: دانشگاه طهران؛ راجرز راجاين، **اقتصاد وآموزش وپرورش،** ترجمة: أبي القاسم حسينيون، مشهد: آستان قدس رضوى.

6 ـ الإدارة التربويّة

إذا عرّفنا الإدارة التربوية بأنَّها تنظيمُ الأمور المرتبطة بالأنشطة التعليمية والتربوية، وقيادتها والإشراف على شؤونها، أو شؤون المؤسّسات التعليميّة؛ فسوف يكون تخصّص الإدارة التربوية دراسةً بحثيّةً منظَّمةً، لجميع العَمَليّات والمؤسَّسات والنتائج، المرتبطة بالتربية والتعليم. ويهدف هذا التخصّص العلميّ إلى إنتاج العِلم واستثمارِه في تطوير التعليم، والبحث في ما يرتبط بإدارته وتسيير أموره[1]. ويساعد عِلم الإدارة بشكلٍ عامّ، والإدارة التربوية على وجه التحديد، مُدَرَاءِ التعليم، على التغلّب على المشكلات التي تواجههم خلالَ عملهم، بواسطة دراسة المبادئ والأصول والقواعد المؤثّرة في هذا المجال[2].

7 ـ التربية والتعليم المقارن

يُطلق هذا الاسم على العِلم الذي يهتمّ بمعالجة وجوه الشبه والاختلاف بين الظواهر التربويّة، ومقارنتها، وتحليلها، والحكم عليها، وذلك داخلَ أحد النُّظم التربوية، أو بَينَ نظم عدّة، في مختلف الدُّول في العالَم؛ عبر الالتفات إلى العوامل الاجتماعيّة والدينيّة والاقتصادية والسياسية، المؤثِّـرةِ في تشكيلِها وظُهورِها[3].

---

(1) علي علاقه بند، «**مديريت آموزش**»، مقالة منشورة في كتاب: **علوم تربيتى وماهيت وقلمرو آن**، مصدر سابق، ص157.

(2) علي علاقة بند، **مبانى نظرى واصول مديريت آموزشى**، طهران: نشر روان، 1382، ط 16، ص12.

(3) أحمد آقا زاده، «**آموزش وپرورش تطبيقى**»، دراسة منشورة في: جمعى از نويسندگان، **علوم تربيتى: ماهيت وقلمرو آن**، ص50.

المجموعة الثانية: العلوم التي تدرس أوضاع التربية كما هي عليه

تتّخذ دراسة التربية بحسب وضعها القائم، أربعة أشكالٍ، وتُصنَّف في أربع طبقات:

1 ـ العلوم التي تدرس ظروف التربية:

1 ـ 1 ـ فيزيولوجيا التربية

من خصائص الوضعيّة التربوية، أنَّها إنسانية. وهنا تبرز ضرورة دراسة الظروف الفيسيولوجية للإنسان. يجب أن يكون المتربّون بصحّةٍ جيّدة، وأن تكون تغذيتُهم ونومُهم بقدرٍ كافٍ. وكنموذج؛ يدخل ضمن دائرة هذا العِلم دراسةُ تأثير (بـ «الكمية» و«الكَيفية») التغذية على تكامل تربية وتعليم الطفل، وفحصُ العناصر الغذائية اللّازمة والمفيدةِ لتقوية الذاكرة والتعلُّم... كذلك؛ من ضمن اهتماماتِ هذا العِلم، معرفةُ البيئة التعليميّة وتفحّصها، ووضع معايير الصفوف الدراسية من حيث السعة والنور واللَّون والتهوئة وكيفيّة توزيع الصَّوت...[1]

1 ـ 2 ـ علم النفس التربويّ[2]

إنّ عِلم النفس التربوي، هو حصيلة الاكتشافات النفْسية، في مجال التربية والتعليم. وثمَّةَ اختلاف حول ما إذا كان هذا الاختصاص فرعاً من عِلم النفْس، أم من العلوم التربوية. ويرى بعضٌ أنّ هذا العِلمَ فَرعٌ من فروع عِلم النفْس، بدليل تعريفِه بأنَّه «العِلمُ الذي يدرُس كيفيَّةَ استخدام مبادئ عِلم النفْس ومعطياته، في ميدان

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص46.

(2) ويعبّر عن هذا العلم في بعض الدراسات، بـ «علم نفس التعليم».

التعليم والتربية»[1]، ويتناول عِلم النفْس التربويُّ، بشكلٍ أساس، البحثَ في الخصائصِ والحالات النفسية للمتعلِّمينَ والقضايا المرتبطة بالتعليم والتعلُّم[2].

1 ـ 3 ـ علم النفس الاجتماعيّ داخل المجموعات الصغرى

يُعدّ عِلم النفْس الاجتماعي أحدَ الفروع التخصُّصية لعِلم النفْس؛ وهو علم يأخذ على عاتقه «الدراسةَ العلمية لتأثير الأفراد بعضهم ببعضهم الآخر، والكشفَ عن عِلَلِ تشكُّل السلوك وكيفيّته، والعواطف والأفكار الاجتماعيّة»[3]. يهدف تخصّص عِلم النفْس الاجتماعي إلى دراسة بيئة الصّفّ، وعلاقات التلاميذ بعضهم ببعض، وعلاقتِهم بالمعلّم؛ ويشخِّص بدقّة، العمليّاتِ النفْسيةَ ـ الاجتماعيّةَ داخلَ هذه المجموعات الصغيرة[4].

1 ـ 4 ـ علم العلاقات

لا تحصل التربية دون تبادل الرّسائل والمعلومات. وعليه فمن الضروري التعرّف، بشكلٍ تفصيليّ، على هذه العملية، وإمكانيةِ الإجابة عن: ما معنى تبادل المعلومات، وكيف يحصل هذا التبادل؟ وقد ازدادت أهمّية هذا السؤال والأسئلة المشابهة له، مع ظهور تقنيّاتٍ تربويّةٍ متقدِّمة، في المَجال السّمْعيّ والبَصريّ؛ ووسائلِ الإعلام الرقميّة. ومن هنا، وجب الكشف عن العناصر المشكّلة

---

(1) پروين كديور، «**روانشناسی پرورشی**»، مقالة منشورة في كتاب: **علوم تربيتى ماهيت وقلمرو آن**، مصدر سابق، ص 109.

(2) علي أكبر سيف، **روانشناسی پرورشی**، مصدر سابق، ص 35.

(3) مسعود آذربايجاني وموسوي أصل، **روانشنساى اجتماعى با نگرشى به منابع اسلامى**، طهران: سمت وقم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ط 2، 1387، ص8.

(4) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 50.

للرِّسالة، وإدراكُ ظروف مُرسِل الرِّسالة، ومتلقِّيها، والعوامل المؤثِّرة في تقدُّم وسائلِ إيصالِ الرِّسالة... واستخدام ذلك في التربية[1].

2 ـ العلوم المرتبطة بطرق التعليم (مناهج التعليم) والنظريّات ذات الصلة بالبرامج (التخطيط التعليمي)

التدريس والتعليم من الأنشطة الأساس في عمليّة التربية. وقد خُصِّص لهذا الأمر الهامّ فرعٌ علميّ أُطلِق عليه «طُرُقِ التدريس»، فهو يهتمّ بتوضيح ماهيّة التدريس، من خلال نظرته إلى التعلُّم والنماذج التعليمية. ومن الموضوعات التي تُطرح في هذا المجال، دراسةُ كيفيّة توثيق العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم، وآثارِ ذلك على عَمَليّة التعليم ـ التعلُّم؛ وطرحُ نظريّات في مجال التعليم. ويدرس هذا العِلم المهاراتِ التعليميّةَ والتربويّةَ اللّازمة في التعليم، على ثلاثِ مَراحلَ:

1 ـ **مهارات ما قبل التعليم**: تدوين الأهداف التعليمية وتدوينها، والتحليل التعليميّ، للمحتوى، وأساليب التقويم، واستعمال التخطيط التعليمي؛

2 ـ **الأنشطة التعليمية أثناء التعليم**: ويُقصد بها دراسةُ نماذج التعليم واستعراضُ طرائقه وأساليبه، وتشخيصُ طرائقِ التدريس التقليدية والحديثة؛

3 ـ **المهارات التعليميّة اللّاحقة للتعليم**: ويراد بها التقييم اللّاحق لمخرجات العمليّة التعليمية[2].

---

(1) المصدر نفسه، ص52.

(2) انظر: **مهارت هاى آموزشى وپرورشى**، مصدر سابق؛ حسين خنيفر، **نگاهى دوباره به روش ها وفنون تدريس**، قم: بوستان كتاب، ط 1، 1381.

3 ـ العلوم ذات الصلة بطرائق التعليم وفنونه (تقنيات التعليم)

رغم أنّ ميالاره استخدم العبارة المطوّلة المدوّنة أعلاه للتعبير عن هذه المجموعة من العلوم؛ إلا أنّه يمكن التعبير عنها بالاسم الرديف الذي ذكرناه وهو «تكنولوجيا التعليم» أو «تقنيّات التعليم».

التقنية/ تكنيك هي أسلوبُ تنفيذ عملٍ ما، بشكلٍ ماهرٍ وعِلمي؛ لكن تُستعمل كلمة «التقنيّة/ تكنولوجيا «تارةً بمعنى عِلم العَمَل»، وأخرى بمعنى «الاستفادة من عِلمٍ مَحضٍ». فالمعنى الأوّل له جانبٌ نظريٌّ، والمعنى الثاني، يتضمّن البعد العمليّ بدرجة أكبر. وقد أخذ تعبير «تقنيّات التعليم» في العقود الأخيرة معنى هو: «مجموعة الأساليب والتوصيات التي تُطبَّق في التعليم بالاستفادة من المعطيات العلمية لحلّ مشكلات التعليم سواء أكان ذلك في مجال: التخطيط، أم التقويم، أم التنفيذ»[1]. وعلى خلاف الفهم الأوّليّ، من كلمة «تكنولوجيا»، لا تنحصِر «التكنولوجيا التعليمية» في الوسائل التعليمية المساعِدة؛ بل لها بُعدَان؛ بنيويّ شكليّ، ومضمونيّ. كذلك؛ هي تبحث عن الأدوات والأجهزة ووسائل الإعلام، والأساليب والنماذج وطُرُقِ الاستخدام العَمَلِيَّةِ، والتبويب[2].

---

(1) هاشم فردانش، **مبانى نظرى تكنولوژى آموزشى**، طهران: سمت، ط 7، 1384، ص 17.

(2) علي رؤوف، **درسمايه تكنولوژى آموزشى**، طهران: مدرسه، ط 1، 1377، ص12 ـ 14.

4 ـ العلوم المرتبطة بالتقويم

التقويم، في هذا المجال، هو مِن موضوعات «طُرُقِ التدريس»، و«عِلم النفْس التربوي»؛ لكن لأهمّيّته، عدّه ميالاره علماً مستقلاً[1].

فإذا اعتبرنا التعليمَ، تغييراً في سلوك التلميذ، على أثر التجارب التعليمية؛ فإنَّ الامتحان والتقويم هما وسيلتان لقياس التغيّرات الحاصلة في سلوك التلاميذ، بما يتناسب مع الأهداف المحدّدة في النشاطات التعليمية. ويُبحَث، في هذا الفرع، أنواعُ التقويم، ومقارنةُ بعضها ببعضها الآخر، والأساليبُ المتنوّعة لقياس التقدُّم الدِّراسيِّ، باعتماد الاختبارات الشفهية والكَتْبِيَّة والتفصيلية، والإجابات القصيرة، والإجابات المحدودة...، وتحليلُ إجابات التلاميذ، ومقارنتُها بالأهداف التعليمية، وتشخيصُ النَّواقص الموجودة في تدريس المعلِّم وتعلُّم التلميذ..[2].

وممّا يجدُر ذكرُه أنّ هذا الفرعَ من العلوم التربوية، يَتوافق ويتماشَى أكثرَ، مع عِلم «القياس النَفْسيّ»، في عِلم النفس، وهو كذلك يستمدّ منه ويستفيد[3].

المجموعة الثالثة: العلوم ذات الصلة بالتربية ومتسقبلها

يتحدّث ميالاره في المجموعة الأخيرة من تصنيفه، عن علمين هما: [4]

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص61.

(2) انظر: **مهارتهاى آموزشى وپرورشى**، مصدر سابق، الفصل الثاني عشر؛ **روانشناسى پرورشى**، مصدر سابق، الفصل الحادي والعشرون.

(3) حيدر علي هومن، **اندازه گيريهاى روانى وتربيتى فن تهيه تست وپرسشنامه**، طهران: پارسا، ط 16، 1386.

(4) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 62.

1 ـ فلسفة التربية والتعليم (التعليم والتربية)

يقع هذا الحقل العلميّ في دائرة ما يعبّر عنه بالفلسفات المضافة[1]، ويتحدّث عمّا أُضيف إليه (أي التربية والتعليم)، ويبحث في مبادئه التصوّرية والتصديقية. وفلسفة التربية والتعليم هي المباني الفلسفية، للتربية والتعليم، التي استُنبطت من التأمّلات «الأخلاقية» والفلسفيّة ذات الصّلة بطبيعة الإنسان، وأهداف تربية الأشخاص وغاياتها. وفي الواقع، إنّ فلسفة «التربية والتعليم» هي نشاطٌ نظريٌّ يبحث ويتقصّى عمليّة التربية والتعليم. كذلك يعالج نظريات «التربية والتعليم»، والمسائل العامّة المختلِفة، ذات الأصول المختلِفة، ولكن تلك التي لها تأثيرها على عمليّة التربية. ثم إن الإجراءات التربوية تابعة للهدف التربويّ، بالدرجة الأولى؛ وبحثُ هذا الهدف أو الأهداف، لا يقع على عاتق العلوم والتقنيّات، بل تنحصر المسؤولية عن معالجته بالفلسفة[2].

(1) تُضَافُ كلمة «فلسفة»، أحياناً، إلى عِلم خاصٍّ، ويكون المُراد منها تَبيينْ أصولِه ومَبادئه؛ بما يتضمّن البحث عن تاريخه، وأهدافه، ومنهجه، ومسيرة تطوّره، وغاياته...». (**آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج1، درس5، ص77) والفلسفات المُضافَة، هي مساحةٌ جديدة بزَغَتْ وانبثَقَتْ في جميع المجالات. وهي تسعى لإيجاد الحلول لأسئلتها، من خلال المنهج العقليّ والفلسفيّ. مثلا؛ فلسفة الأخلاق، وفلسفة الدِّين، وفلسفة السياسة (أو الفلسفة السياسية)، وفلسفة الفنِّ (فلسفة الجمال)، وفلسفة العِلم، وفلسفة القانون، وفلسفة اللُّغة، وفلسفة المَنطِق، وفلسفة العِرفان، وفلسفة الذِّهن، وفلسفة العَملِ، وفلسفة الحداثة (وما بعد الحداثة) التي ازدَهَرت ونضِجَت جيداً في عصرنا هذا. وإنَّ «فلسفة التربية» («فلسفة التعليم والتربية») هي مِن ضِمن ذلك. ويجدُر ذِكرُ أنَّ «فلسفة التربية والتعليم» تختلف عن «فلسفة عِلم التربية والتعليم»؛ فالمصطلَح الثاني ينضوي تحت «فلسفة العِلم»، والمصطلَح الأوّل هو، وَحدَهُ، المقصودُ في هذا الكتاب.

(2) **علوم تربيتى ماهيت وقلمرو آن**، مصدر سابق، ص 5 ـ 7.

وتُبحث في هذا الفَرع العِلميّ، مبادئ تتعلّق بالإنسان (كالمباحث الوجوديّة المرتبطة به (ontology)، ونظريّة المعرفة (epistemology)، ومباحث القيم (axiology)، إلى جانب البحث في أهداف التربية[1].

2 ـ العلوم الناظرة إلى مستقبل التربية (التخطيط التعليمي والتربوي)

التفكيرُ في المستقبل، وتنظيم الخطط والبرامج في التربية الرسميّة، وغير الرسمية؛ من الأمور الضروريّة. وإنَّ لعبارَتَي «التخطيط الدّرْسِيّ» و«التخطيط التربويّ»، في هذا الحقل العلميّ، معانٍ مختلفة؛ إذ يطلق تعبير «البرنامج الدراسيّ» (Curriculum) على برنامج لموضوع دراسيّ واحد في مرحلة دراسيّة محدّدة، ويُطلق في بعض الأحيان على مجموعة من الموضوعات والمقرّرات الدراسية في مرحلة دراسيّة محدّدة[2]، والتخطيط الدراسيّ (Curriculum development)، تعبيرٌ يُراد به تجميع عناصر المقرّر أو المقرّرات المشار إليها أعلاه[3]. وأمّا تعبير «التخطيط التعليمي» (Planning education)، فيراد به، وعلى خلاف الاصطلاح الأول الذي يُنظر فيه إلى المقرّر والصف الدراسيّ، التخطيط والبرمجة للنظام التعليميّ بشكل عامّ، ويتضمّن في دلالته اختيار الأهداف والتخطيط لمستقبل

---

(1) لمزيد من الاطلاع على موضوعات فلسفة التربية ومسائلها، انظر: جي أف نلر، **آشنايى با فلسفه آموزش وپرورش**، ترجمة: فريدون بازرگان، طهران: سمت، 1377؛ **كليات فلسفه آموزش وپرورش**، مصدر سابق؛ فيليپ جى اسميت، **فلسفه آموزش وپرورش**، ترجمة سعيد بهشتي، مشهد: به نشر، 1370.

(2) الف لورى، **مبانى برنامه ريزى آموزشى، برنامه ريزى درسى مدارس**، ترجمة: فريده مشايخ، طهران: مدرسه، ط 20، 1383، ص 24 ـ 25.

(3) بهرام محسن پور، **مبانى برنامه ريزى آموزش**، طهران: سمت، ط 4، 1383، ص 13.

العمليّة التعليميّة بالنظر إلى الأهداف والمصادر والبرامج والأساليب[1].

5 ـ 3 ـ العلوم التربوية الموجودة: تركيب اتّحاديّ أم انضماميّ؟

إنَّ الماهيّةَ الـ «ما بين تخصصية»، لفروع العلوم التربوية المختلفة (مثل عِلم النفْس التربوي، وعِلم الاجتماع التربوي...)، وتأسيسَ فروع العلوم التربوية على يد علماء الاختصاصات الأخرى؛ أدّيا إلى أن يُعزى تأخُّرَ الدِّراسات التربوية إلى الواقع المذكور. ويصرّ بعض من يتبنّى هذا التقويم على أنَّ النشاط العِلميّ للمربِّينَ، وذوي الصِّلة بالتربية والتعليم، قادرٌ على وضعِ حدٍّ لهذه الحالة[2].

يجب الالتفات إلى أنَّ إنتاجَ فروعٍ علميّة من فروع أخرى والتركيزَ على مجال التربية والتعليم، وازديادَ فروع العلوم التربوية[3] في الوقت الذي وسَّعت من نطاق البحث في مختلف جوانب التربية والتعليم، ما أدّى إلى ظهور آراء ورؤىً جديدة، وفهمِ المسائل ذاتِ الصِّلة بشكلٍ أعمقَ؛ ترك نتائجَ سلبية، أبرزُها ابتعادُ متخصِّصي الفروع الأخرى عن بعضهم، وازديادُ «سوء» التفاهم بينَهم، ومبالغةُ كلٍّ منهم في تقدير أهمّيّة اختصاصه، وعدم الثقة ببقيّة الاختصاصات

(1) المصدر نفسه، ص 14 ـ 15.

(2) ژان پياژه، **روان شناسى ودانشس آموزش وپرورش**، ترجمة علي محمد كاردان، طهران: دانشگاه طهران، ط 4، 1374، ص 13 ـ 15.

(3) تجدر الإشارة إلى أنّ تصنيف بعض الفروع العلميّة كعلم اجتماع التربية، وعلم النفس التربوي... ليس محسوماً، فما زال الجدل قائماً في الدائرة التي تصنّف فيها هذه العلوم وهل هي التربية أم العلوم الأمّ، أي علم الاجتماع وعلم النفس في هذين المثالين.

(والاستخفاف بها)، وصعوبةُ التبيينِ العِلميّ الصحيح متعدِّدِ الجوانب، في هذا المجال[1].

إذن؛ هل إنَّ العلوم التربوية هي مجموعة علوم وُضِعَت جنباً إلى جنب اعتباطاً، فلا عَناصر مشترَكة بينها (كالمَوضوع الواحِد، ومنهجية البحث الواحدة، والهدف الواحد...)؛ وأنَّها، مع كَونها «اتَّحدَتْ» تحت اسمٍ واحد، بقيَ كلّ منها مستقلًّا معزولاً عن الآخر؟

وتختلف الآراء في الجواب عن هذا السؤال، فثمّة من يعتقد أنَّ تركيبَ مجموعة المعارف والعلوم، في العلوم التربوية، تركيبٌ «انضمامي»، فيما يَعتقد آخرونَ أنه، نتيجةَ التقدّم الحاصل في الدراسات التربوية، وصلت العلوم التربوية إلى سنِّ «البلوغ» (الاستقلاليّة)، فتركيبُ الفروع المتكثِّرة، إذن، ما هو إلا «تركيبٌ اتِّحاديّ».

5 ـ 3 ـ 1 ـ نظريّة التركيب الانضمامي

تؤكِّد هذه الرؤية على الهويّة الجمعية للعلوم التربوية. ولا تعتقد أنّ العلوم التربوية تكوّن علماً واحداً. يمكن اعتبار التعريفات[2] التي عـرّفت العلومَ التربوية بـ: «مجموعة العلوم...»، من أنصار هذه الرؤية.

ويعتقد بعضهم أنّ مفكِّري التربية والتعليم وعلماءهما، في

(1) **علوم تربيتى مطالعات ميان رشته** اى، مصدر سابق، ص9.

(2) مثل تعريف العلوم التربويّة بأنّها: «مجموعة العلوم والمعارف التي تبحث عن وقائع التربية وأوضاعها وشروط وجودها» (**معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص22)؛ أو تعريفها بأنّها: «مجموعة المعارف التي تدور حول البحث في عمليّة التربية»، ص1).

الجامعات الفرنسية، ما زالوا مختلِفينَ حولَ ما إذا ينبغي تسميةُ هذه العلوم بشكلٍ مفرَد، أو جمع؛ أم بشكل جَمْعٍ، لكن تحت عنوان «علوم البداغوجيا»[1].

كذلك؛ يرى بعض الباحثين، أمثال «فلاندشر» الذي يبحث بشكلٍ أساس في مجال التربية، أنَّ «عِلم التربية والتعليم» واحدٌ؛ في حين تَبحث العلوم الأخرى (العلوم التربوية)، أكثَرَ، في المواضيع ذات الصِّلة بالتربية، لا في «التربية» عينها، وأنَّ معرفة ظاهرة «التربية» أو العمليّة التربوية، ليست أساساً لدى تلك العلوم. ويشير هذا الباحث إلى اختصاص الطِّبِّ، مثلاً؛ الذي، مع كَونه مرتبطاً بعلوم الحياة والفيزياء والكيمياء، ومع كَون علماء هذه الاختصاصات يبحثون في ارتباط المسائل الطبيّة بعلومهم؛ يبقى علماً خاصّاً محتفِظاً بخصوصيّته. ومع ذلك فإنّ تعدّد العلوم التربويّة أمر مقبول ومعترف به؛ بسبب تبدّل معنى التربية وعدم استقرار حدودها، وتعدّد أبعادها وجوانبها، ما يقتضي أحياناً اتّخاذ وسائل ومناهج مختلفة للمعالجة والتحليل[2].

5 ـ 3 ـ 2 ـ نظريّة التركيب الاتّحادي

تعتقد هذه الرؤية بأنَّ العلومَ التربوية ذاتُ هويّة واحدة، وأنّ لها موضوعاً ومنهاجاً وهدفاً مستقلّاً عن بقيّة العلوم.

ويؤكِّد بعضٌ فكرةَ أنّ عِلم التربية والتعليم، أو العلوم التربوية، هي: «مجموعة الاختصاصات العلمية المرتبطة في ما بينها (Integrated)، في مجال العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعية، بهويّاتها المستقِلّة، التي تأخذ على عاتقها معرفة العمليّة التربوية وترشيدها من خلال البحثَ المنظَّمَ، التخصُّصيّ والنظريّ متعدِّدَ الجَوانبِ؛ وذلك بالاستفادة من

---

(1) **علوم تربيتى مطالعات ميان رشته اى**، مصدر سابق، ص11.

(2) المصدر نفسه.

منجَزات بقيّة العلوم (مع مراعاة الحيثية التربوية للبحث والموضوع)». ويوضّح هؤلاءِ، في ما بَعدُ، قيودَ هذا التعريف[1].

ولتأييد هذه الرؤية، نشير إلى كلام بعض الباحثين في هذا المجال. ففي الجدول الآتي أدناه سُعِيَ إلى تقوية رؤية التركيب الاتحاديّ، والنّظر إلى العلوم التربوية بوصفها علماً مستقلًّا، من خلال الإشارة إلى مسيرة تطوّر مصطلَح الـ «بداغوجي» بحسب الترتيب الزمنيّ[2].

المرحلة اليونانية	كان يُطلق على العبد الذي يأخذ الأولادَ إلى المعلِّم، كلمة «بداغوج». وشيئاً فشيئاً، أصبح يُطلق هذا المصطلَح على المعلِّم نفسِه[3]
1485	أوّل مرّة استخدِم مصطلَح «بداغوجي» في قاموس روبر[4]
1536	أوّل استخدام لكلمة «بداغوجي» في كتاب «أساسيات المسيحيّة» لـ (كالفن)[5]
1960	ظاهراً؛ إنَّ التمييزَ بين التربية والبداغوجي، لم يكُن ممكِناً؛ أي أنه كان ممكناً اعتبارُ التربية نوعاً من العَمَلِ، وعلم التربية والتعليم نوعاً من التفكير. وفي الوقت عينه، كان يستحيل الفصل بينهما؛ لأنَّ كِلَيهِما، على نحو العمل والتفكير، وَجهان لعمليةٍ واحدة. منذ ذلك الوقت، شاع مَصطلَح «العلوم التربوية» تدريجياً[6]

(1) **گامي به سوي تحول در الگوي توليد علوم تربيتي...**، مصدر سابق، ص 471 ـ 474.

(2) هذا رغم أنَّ بعض الأقوال المنقولة في الجدول المشار إليه، قد تُناقش دلالتها على التركيب الاتّحاديّ بين العلوم التربويّة.

(3) **معنا وحدود علوم تربيتي**، مصدر سابق، ص الرابعة.

(4) المصدر نفسه.

(5) المصدر نفسه.

(6) المصدر نفسه، ص السادسة.

1762	قبول مصطلَح «بداغوجي» من قِبل مَجمَع اللغة الفرنسيّ[1]
أواخر القرن 19	ظهور كلمة العِلم (بشكلٍ مفرد وجمع) إلى جانب «التربية» أو «بداغوجي»، وشيوعُ استعمالِ مصطلَح «بداغوجي»، وتمييزُ «التربية» عن «عِلم التربية والتعليم».
1879	تأليف كتاب «**عِلم التربية**» لـ (ألكساندر بين)، الذي يدور حول منهجية البحث التربوي (مباني ممنهجة ومناهج وبرامج). من وجهة نظرِه، ينحصر عِلم التربية في دراسة «فنِّ التعليم» دراسةً عِلميةً[2]
1910	تأليف كتاب «**التخطيط لعِلم التربية والتعليم**»، مع عنوانٍ فَرعيّ «وقائع وقوانين التربية»، لـ (لوسين سلريه). يتناول الكتابُ الظروفَ التي يجب أن يكون فيها عِلمٌ بهذا الاسم لكي يميّزه عن التربية بمعنى فن تنشئة الأولاد[3].
1911	من وجهة نظر دوركهايم، البداغوجي هي النظريّة العمليّة «للتربية والتعليم» ومبدئيّاً هو «عِلم التربية والتعليم»[4].
1916	ـ اعتبر جان ديوي (1859 ـ 1952) «النظرية العمليّة للتربية» علماً، لِسَبَبَين: 1 ـ هذه النظريّة تقتضي وجودَ منهجية بحث مشابهة لمنجهيّات البحث في سائر العلوم؛ 2 ـ تتناول تنظيم سلسلة من الأصول الإرشادية التي، مع كونها مأخوذة من العلوم ذات الصّلة، تجعل أعمالَ فنِّ التربية أكثرَ عقلانيةً ووعياً[5]. 3 ـ إنَّ ولادة العلوم التربوية مرهونٌ ببذل الجهود الهادفة لـ «ديوي» أوائلَ القرن العشرين، لا سيّما بعد انتشار كتاب الديموقراطية والتربية والتعليم سنة 1916[6].

(1) المصدر نفسه، ص الخامسة.

(2) المصدر نفسه، ص السادسة.

(3) المصدر نفسه، ص السادسة.

(4) المصدر نفسه، ص الرابعة.

(5) **مبانى واصول آموزش وپرورش**، مصدر سابق، ص58.

(6) محمد رضا آهنچيان، ويحيى قائدي، «**زيرساخت هاي مدرن علوم تربيتي**»، دراسة=

1915	رسمَ بول لابي الخطوط الأساس لعِلم التربية: يجهد عِلم التربية في استقراض منهجيّات العلوم الأخرى. في الماضي، كانت نظريّات البداغوجي تُقتَبَسُ من المفروضات الميتافيزيقية للمصادرِ الأدبيةِ والتخطيطاتِ السياسيةِ. اليومَ تُعرَضُ هذه النظريّات كما شأن قوانين عِلم النفْس وعِلم الاجتماع[1]
النصف الثاني من القرن العشرين	تدريجيّاً، وعلى أثرِ دراسات الباحثين المتخصِّصينَ في العلوم المتقارنة، أُضيف إلى عِلم التربية اختصاصاتٌ جديدة، مثل عِلم الاجتماع التربويّ، والاقتصاد التربويّ، والإدارة، والمؤسّسات التربوية، والتخطيط الدَّرْسِيّ والتعليميّ؛ فقد بات يصل اليومَ عددُ العلوم التربوية إلى 16 اختصاصاً، مع اختصاص «فلسفة التربية والتعليم» ذي الجانب النظريّ[2]
	بدأ هذا التقدّم، أوّلاً، في الجامعات الأميركية، ومِن ثَمّ انتقل إلى الجامعات الأوروبية وباقي مناطق العالَم. وأثبتَتِ العلوم التربوية حضورَها بينَ باقي العلوم الإنسانيّة، علوماً مستقلّةً لها موضوعُها ومنهجيَّتُها الخاصَّةُ[3]
منذ السبعينيّات وما بعد	تأسّست العلوم التربوية في أغلب جامعات العالم، وتحوّلت المؤسّسات البحثية في هذا المجال إلى جامعات؛ وافتتِحت مراحلُ الليسانس والماجستير والدكتوراه في مختلَف اختصاصات العلوم التربوية[4]. (في

= منشورة في: مجموعه مقالات كنگره ملى علوم انسانى، علوم انسانى بومى - دينى، طهران: پژوهشگاه علوم انسانى ومطالعات فرهنگى، 1387، ط 1، ص 278.

(1) **مبانى واصول آموزش وپرورش**، مصدر سابق، ص59

(2) علي محمد كاردان، «**وضع آموزش وپرورش ودانشهاى مربوط به آن در پايان قرن بيستم**»، مجله حوزه ودانشگاه، صيف 1377، ص67.

(3) المصدر نفسه، ص 67.

(4) المصدر نفسه، ص67.

	إيران؛ انفصلت واستقلّت كلية العلوم التربوية عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية، في جامعة طهران سنة 1966م).
1974	كلايو بك: «لقد حانَ الوقت ليؤكِّد عِلم «التعليم والتربية»، بشكلٍ رسميٍّ، استقلالَه، بصفته اختصاصاً عِلمِيّاً متميّزاً؛ طبعاً هذا النوع من الاستقلال لا يعني أبداً قَطعَ الاتِّصالِ والعلاقةِ ببقيّة الاختصاصات»[1]
1992	برزينكا: «لقد كان مطروحاً هدفُ التدوين والتطوير المعرفيّ العِلمي، في مجال التربية والتعليم، منذ بداية القرن التاسعَ عَشَرَ، من خلال مفكِّرين أمثال هربارت (1806)، ويلمان (1886)، ديلتاي (1888). وقد تحقَّقَ ذلك بشكلٍ مدهش من خلال الجهود التي بُذلت منذ مرحلة التنوير وما بعد بمدّةٍ تزيد عن المئتي سنة في سبيل ذلك. بدون أيّ جدال، **ثمّةَ اختصاصٌ جامعيٌّ يُدعى عِلم التربية والتعليم أو عِلم التربية، يمكِن الدراسة وطيُّ المَدارج الأكاديمية فيه**[2]

5 ـ 4 ـ العلوم التربويّة المطلوبة: علم التربية المقبول (النظريّة المقبولة)

في مقام الموازنة بين رؤية التركيب الاتحادي والاندماجي، يجب الإشارة إلى أنَّ رؤية التركيب الاتحادي تتمتَّع بشواهدَ ودلائلَ،

---

(1) نقلاً عن: صادق زادة، «**بررسى ارتباط معرفت شناختى دانش آموزش وپرورش با تعاليم وحيانى اسلام**»، أطروحة دكتوراة في فلسفة التربية والتعليم، جامعة طهران، كلية تربيت مدرّس، بإشراف: خسرو باقر، واستشارة: علي رضا أعرافي وعلي محمد كاردان، صيف 1382، ص160.

(2) نقلاً عن: المصدر نفسه، ص 5.

أكثرَ، على ادِّعاءاتها. ويسعى بحثنا هذا، مع تأييده لوجود هويّة واحدة ومستقلّة للعلوم التربوية، لِعَرضٍ نظريّة جديدة، من خلال تعميق نظريّة «التركيب الاتّحاديّ». إنّ الدفاع عن رؤية التركيب الاتّحادي، بمعزل عن الوضع القائم للعلوم التربوية، سيؤدّي إلى ترسيم العلوم التربوية المنشودة. هكذا، تدّعي هذه الرؤية أنّ العلوم التربوية المنشودة، هي عِلمٌ مستقلٌّ ومنظَّمٌ، يَخطُو نحو تحقيق أهدافٍ معرفية وبحثيّة، عبر الاستفادة من العلوم الخادمة له، والتركيز على الموضوع مِن مختلَف الجوانب، ومن خلال عمل هذا العلم بشكل نظامٍ منسجِم. لذا؛ ينبغي القول: «بمعزل عن واقع تَبَعِيَّةِ العلوم التربويّة للعلوم الخادمة لأهدافها، أو صيرورتِها مركّباً اتّحاديّاً، يصرّ هذا الكتاب على أنّ العلوم التربوية المنشودة يجب أن تكون على النحو المشار إليه.

ويبدو أنّ العلوم التربوية الموجودة لم تصل، بعدُ، إلى «البلوغ» الكامل؛ بدليل غياب النظرياتِ الجامعةِ وواسعة الأفق، في وصف «التربية والتعليم» وتبيينها؛ كما إن التوصية وتقديم الحلول الملزِمة ما زال بعيداً عن المرتجى، وذلك أنّ كثيراً من هذه الخصائص التي يجب توفّرها في أيّ علم ما زالت تتجلّى بشكلٍ شاملٍ وعامٍّ على الرغم ممّا لموضوع التربية ومجالها من تعدّد أبعادٍ.

في سبيل تبيين الرؤية المُختارة، سوف نحاول متابعة البحث في محوَرَينِ:

1 ـ البحث في ضرورة تأسيس عِلم التربية وتعريفه، وعناصرِه الأصلية؛

2 ـ البحثُ في ارتباط عِلم التربية بفروعه التخصّصية، وبالعلوم التي في عَرضِهِ.

وتجدر الإشارة إلى أنّنا سوف نستخدم تعبير «علم التربية» في ما يأتي، لأسباب منها:

- الأمر الأوّل هو أنّ العلوم التربويّة بحسب اعتقادنا لم تصل إلى مرحلة الكمال والبلوغ، ولأجل التمييز بينها وبين العلوم التربويّة المبتغاة استخدمنا تعبير «علم التربية»؛
- السبب الثاني الذي دعانا إلى هذا الاستخدام رغبتنا في الإشارة إلى الوحدة بين هذه العلوم، ولذلك استخدمنا كلمة «علم» بصيغة المفرد بدل الجمع، في إشارة إلى هذا البعد؛
- السبب الثالث والأخير هو أنّ عبارة «علم التربية والتعليم» قد توهم التمييز بين التربية والتعليم، الأمر الذي لا نتبنّاه؛ ولذلك عمدنا إلى استخدام تعبير «علم التربية» للحديث عن مقترحنا المشار إليه آنفاً.

5 ـ 4 ـ 1 ـ علم التربية: ضرورة التأسيس، التعريف، العناصر

ذُكِرَ أنَّ العلوم التربوية الموجودة، لا تتمتّع بانسجام واتّحادٍ كافيَينِ، ولا تملك نظرةً شاملة في دراسة التربية وبحثها. ويتناول كلُّ اختصاصٍ، بحثَ عمليّة التربية والتعليم وتبيينها، ضمن منهجيّته ومَخاوِفِه الخاصّة به. وإنَّ منجزاتِ اختصاصاتٍ، كعِلم النفْس التربوي، لا تلاحِظ التعاملاتِ الإنسانيّةَ والعلاقاتِ الاجتماعيةَ، وتغفِل بحوث الإنثروبولوجيا وعِلم الاجتماع التربوي، عن الأبعاد الاقتصاديّة أو النفْسية لعَمَلية التربية والتعليم. وهذا هو ما يسمّى بالنزعة التخصّصية؛ لكن الكلام يدور حولَ أنّ البحوثَ المتفرِّقة، والتقاريرَ المجزّأة، في فروع العلوم التربوية، تبقى علاقتُها في ما بينها كعلاقة الجُزُرِ المنفصِلة بعضها عن بعضها الآخر. والحال أنّ الوصف والتبيين الواقعيّ لأمرٍ، مع ملاحظة تعقيده وتعدّد وجوهه، يتطلّب توصيفاً جامعاً وشاملاً لمجموعة من الجهود العلميّة المتضافرة.

ويبدو أنّه، إذا اعتبَرنا أنَّ ملاكَ وحدة العلم واستقلاله هو موضوعُ مَسائله، أو وَحدة هدفِها، أو تسانخ هذه المسائل؛ فإنّه من

الضروري إنتاج عِلم (كما اصطلحنا عليه في كتابنا هذا)، يسمح بتناول جميعِ المسائل المرتبطة بالتربية والتعليم، بأسلوبٍ عِلميّ واحد، وفي عِلم مستقلّ.

وكما أشرنا سابقاً؛ هذه الرؤية تنسجم مع كلا النظرتَينِ: التركيب الاتِّحاديّ والانضمامي؛ لأنه يجب الالتفات إلى أنَّ الكلامَ، إنّما هو على مستويَينِ: «العلوم التربوية الموجودة» و«العلوم التربوية المنشودَة»، واقتراحُ تأسيس «عِلم التربية» يقع في المستوى الثاني. والمنظارُ الذي يَعتبر أنّ التركيب الموجودَ للعلوم التربوية هو تركيب انضماميّ، يدافع، في ما يخصُّ الوضعَ المنشودَ، عن تحوّل مجموعة هذه العلوم في اتِّجاه تأسيس عِلم مستقلّ.

على كل حال، ينقسم عِلم التربية، بعد تشكُّلِه، إلى فروعٍ واختصاصات متنوِّعة. وذلك يساعد على اختيار مناهج هذه العلوم وأهدافها، وفوائدها المتوخّاة.

موضوع علم التربية

«الإنسان» هو موضوع التعليم والتربية، وبناء عليه يكون موضوع علم التربية هو: «عمليّة التعليم والتربية». أي أنّ علم التربية يعمل على درس واقع التربية ومواقعها (المربّي والمتربّي) والبيئة التي تحصل في عمليّة التربية، وبكلمة عامّة موجزة يعمل عالم التربية والمتخصّص فيها على معالجة القضايا المتعلّقة بالتربية والتعليم من زواياها كافّة.

منهج البحث في علم التربية

لا تختلف منهجية البحث، في عِلم التربية، كثيراً عن المنهجيّات المعروفة في سائر العلوم الإنسانية. والأمر الهامّ هنا هو طبيعة النظرة إلى العلوم، ومنهجيّةُ البحث فيها. والإصرار على «تجربيّة» هذه

العلوم، في الرؤى المادّيّة، يَحصر منهجيةَ البحث في المنهج التجريبيّ؛ لكن عِلم التربية، بسبب تعدّد أبعاد موضوع دراسته، يستفيد من جميع المناهج العقليّة، والفلسفية، والنقلية، والتجربية، والشهوديّة. وبسبب صعوبة البحوث الشاملة، تبرزُ ضرورةُ الحضور الجادّ للنظرة الفلسفيّة والوَحيَانِيَّةِ في هذه الدراسات.

هدف علم التربية وفائدته

يؤسَّس كلُّ عِلم على أساس أهدافٍ وغاياتٍ. وتُعتبر أهداف العِلم العلّةَ الغائيّةً. وما يترتَّب على هذه الأهداف، ويُعتبَر من نتائجها، ما يُدعى بـ «الفائدة» و«الوظيفة».

إنَّ الهدف الأصليّ من تأسيس هذا العِلم والبحث فيه بشكلٍ مستقلٍّ، هو هدف مَعرفيٌّ يصب في مصلحة توجيه التربية وتأمين الدعم العلميّ لها.

وعلى حدّ قول ميالاره إنّ الأبحاث في العلوم التربويّة تؤمّن فائدتين بالحدّ الأدنى، وعليه فإنّ علم التربية يمكنه أن يؤمّن هاتين الفائدتين:

أ) تخدم نتائج الأبحاث العلميّة، فنّ التربية والتعليم. فهي أقرب ما تكون إلى نتائج علم الحياة بالقياس إلى الطبّ، إذ إنّها تقدّم للطبيب المعطيات التي تغنيه عن التحليل والحدس.

ب) تساعد الأبحاث العلميّة على تقديم نماذج عدّة ومناهج كذلك، والمربّي يختار من بين هذه النماذج والمناهج ما يراه الأكثر مناسبةً لعمله[1].

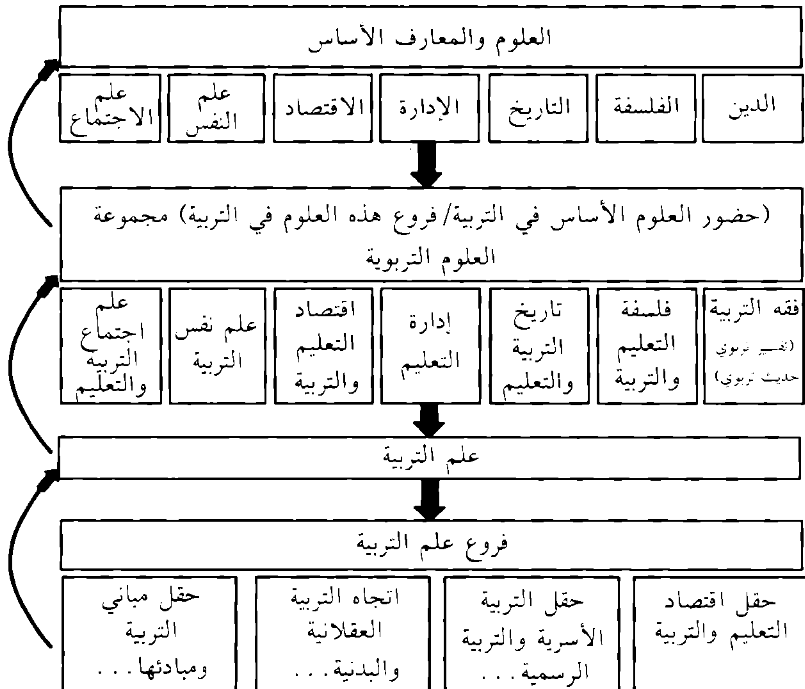
5 ـ 4 ـ 2 ـ علم التربية؛ علاقته بفروعه والعلوم الموازية له:

يبدو أنه، مع تأسيس عِلم التربية (بخصائصه التي ذُكرَت) وبعد

---

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص ٨٨.

رشده وتطوّره، سيَهشد تطوّراً داخليّاً، وستتفرّع منه اختصاصاتٌ وفروع منه، ومواقفُ يُبديها أصحابُ الرأي، وتركيزٌ على مجالٍ خاصٍّ من مجالات التربية والتعليم. وبعبارة أخرى: يُتوقَّع لهذا العلم في مستقبل بعيد نسبيّاً أن يتحوّل من علم مركّب من مجموعة من المعارف (العلوم التربويّة) ومن الدراسات المتفرّقة حول التربية، إلى علم له إطاره الجامع وقوالبه الخاصّة التي يصبّ فيها معطياته العلميّة المتوفّرة ليستخرج منها جديداً منسجماً متماسكاً؛ كما يُتوقّع أن يولِّد هذا العلم علوماً تنبت على ضفاف العلم الأمّ يتخصّص كلٌّ منها بزاوية من زوايا التربية ومشكلة من مشكلاتها. (انظر الشكل رقم: 21).



الشكل 21: مسيرة إنتاج العلوم التربوية،
علم التربية والعلوم المتفرِّعة منه

يمكِن دراسة عمليّة التربية والتعليم، ضمن ثلاثة مستويات. وينبغي توضيح الاختلاف بين العلوم التربوية وعِلم التربية، وكذلك الاختلاف بينهما وبين فروع عِلم التربية. ومن جهةٍ أخرى، ما هو الاختلاف بين اقتصاد التربية والتعليم الذي يذكر في لائحة العلوم التربويّة، وبين علمٍ بالاسم نفسه يُذكَر في لائحة العلوم المتفرّعة من علم التربية؟

في الجواب عن هذا السؤال يشار عادةً إلى ثلاث مستويات للعلاقة بين هذه العلوم، على صعيد الموضوع والمحمول، والهدف والمنهج:

أ - موضوع عِلم التربية، هو العمليّة التربوية (كما في مجموعة العلوم التربوية). لكن ثمّةَ نظرةٌ جامعة وشاملة مسيطِرةٌ عليه. فإنَّ موضوع عِلم التربية، هو «مطلَق التربية»، لا «التربية المقيَّدة»؛ بمعنى أنَّ الموضوعَ، في مجموعة العلوم التربوية، هو قِسمٌ من التربية، وزاويةٌ من زوايا عَمَلية التربية والتعليم. مثلاً؛ موضوعُ عِلم الاجتماع التربوي، هو المجتمع المَدْرَسِيُّ، لا مطلَقُ المجتمَعِ ولا مطلَق التربية؛ الذي يشتمل على التفاعلات الاجتماعيّة التي تحدُث في مجال التعليم والتربية، أو موضوع اقتصاد التربية والتعليم هو الاقتصاد في المدرسة أو التربية، من حيثُ الأمورُ المالية؛ كذلك؛ موضوعُ تاريخ التربية والتعليم، هو التربية في مراحلها التاريخيّة، أو التربية عند القدماء؛ وموضوع الإدارة التربوية، هو دراسة التربية من حيث الإدارةُ... وأمّا موضوعُ عِلم التربية، فهو عمليّة التربية والتعليم بشكلٍ مطلَقٍ وجامع، أي معرفة العمليّة التربوية مع الالتفات إلى الجوانب النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإدارية، والفلسفية، و«الأخلاقية»، والدينيّة،

و... ويقتضي البحث في مجال عِلم التربية، استخدامَ مجموعة اختصاصات وعلوم، في معرفةٍ جامعةٍ ومنظَّمة، حول التربية. وبناء عليه يكون موضوع العلوم المتفرِّعة من علم التربية، هو «التربية الجامعة»؛ ومضافاً إلى التخصّصيّة في موضوع بعينه كما أشرنا في الجدول أعلاه، توجد معايير أخرى لتفرّع العلوم من علم التربية، مثلاً كالانقسام على أساس موديل النظام التربويّ المعتمد، أو على أساس الساحات التي يعمل فيها النظام التربويّ (التربية العقليّة، والتربية الجنسيّة...)، أو بحسب المؤسّسة الاجتماعيّة التي تتولّى التربية (التربية الأسرية، والتربية الحكوميّة...)، أو أساس الخلفية التي ينطلق منها العلم التربويّ (اقتصاد التربية والتعليم وما شابه...)

2 ـ بناء على تمايز هذه المستويات الثلاثة من العلوم التربويّة (العلوم التربويّة، وعلم التربية، وفروع علم التربية ومشتقّاته) بناء على هذا التمايز يتّضح التمايز بين هذه العلوم في المحمول، والنتائج، والآثار العلمية والنظريّة. مثلاً؛ اقتصاد التربية والتعليم، بصفته اختصاصاً من ضمن دائرة العلوم التربوية، يختلف عن اقتصاد التربية والتعليم، بصفته فرعاً من فروع عِلم التربية. ففي علم التربية تغلب النظرة الجامعة عليه وعلى جميع فروعه؛ وليس الأمر كذلك في العلوم التربويّة. فعلى سبيل المثال؛ تجيز هذه الاختصاصات تأسيسَ المدارس الخاصّة، ويعايَن هذا من وجهة النظر الاقتصاديّة فحسبُ؛ ولكن عندما نغلّب النظرة الجامعة في علم التربية وفروعه، فقد نلاحظ في التقييم الآثار السلبية ولو لم تكن ذات طابع اقتصادي، فنوصي بعدم تأسيس مثل هذه المدارس. ويُعتمد في اقتصاد التربية والتعليم، بصفته أحدَ العلوم التربوية، على

آراء أحد الاقتصاديين في مجال التربية والتعليم. وكثيراً ما لا يُعتنى بالملاحظات التربوية والنفْسية والفلسفية...؛ على خلاف اقتصاد التربية والتعليم، بصفته فرعاً من فروع عِلم التربية.

3 ـ إنَّ هدف علم التربية، هو السعادةُ الكلّيّة. ومحمولُه يعتني بها. حتّى وإن كان فعلاً يستفيد من العلوم الـ «الأساس» والعلوم التربوية، ولا يعتبَر انشعاباً منها؛ لكن هدف أيّ فرعٍ من فروع العلوم التربوية، منحصرٌ في مجال تخصّصه، كما إنه كذلك في انشعابات عِلم التربية.

4 ـ إنَّ منهجية البحث في علم التربية، متعدّدة الأوجه، وهي «ما فوقَ منهجية». وتستفيد من المنهجيات العقليّة، والنقلية، والشهودية، والتجربية؛ على خلاف فروع العلوم التربوية؛ التي يكتفي بعضها بمنهجٍ واحد؛ كفلسفة التربية والتعليم التي تعتمد على المنهج العقلي؛ وإن تعدّدت مناهجها فتجاوز العقل إلى النقل دون غيره.

5 ـ إنَّ العلاقة بين عِلم التربية والعلوم التربوية، وفروع عِلم التربية، هي علاقة تواصل دائمة وعلاقة توازٍ، وهو يساهم من دون شكٍّ في تطوّر علم التربية وترشيده، كما يساهم في تقديم تحليلات أكثر وضوحاً ووصفاتٍ أكثر دقّةً وشمولاً.

6 ـ إنَّ علاقة العلوم الأساس بالعلوم التربوية هي علاقةُ «الكلّ بالجزء»، ويمكن أن تكون علاقةَ الأساس بالتطبيق. وعلاقة علم التربية بفروعه، هي علاقةُ الأساس بالتطبيق. وينبغي الالتفات إلى أنّ علم التربية ليس من فروع العلوم التربويّة على الرغم من أنّه يستثمر نتائجه، وبينه وبينها تبادل وتواصل علميّ.

وما يستحق الذكر والإشارة إليه في هذا السياق، هو أنّ عِلم التربية، مع توفّره على صبغةٍ وصفية، إلا أنّه أقرب ما يكون إلى العلم الذي يقدّم التوصيات مضافاً إلى التشخيص والوصف. بمعنى أنّه يتلقّى منجَزات العلوم التربوية، ويقدّم تبييناً حول التربية، من خلال زيادة واحتمال حذف، وإصلاح، وكسر وانكسار هذه المنجَزات، في نظامٍ جامعٍ. على سبيل المثال، يتلقّى فكرة «محوريّة التلميذ»، فيحصر سَعَة هذه الفِكرة، ويقيّدُها بحقوق المعلّم. وفي مقام التوصية، يوصي بمحوريةَ التلميذ إلى الحدّ الذي يراعي فيه حقوق المعلّم.

طبعاً؛ إنَّ توصيات عِلم التربية مبنيّة على توصيفاته، وذلك لا يعني أنَّ العلوم التربوية تؤمّن جميع التوصيفات؛ بل بمقتضى النظرة الجامعة، يمكِن لعِلم التربية الوصولُ إلى قضايا جديدة. ولوصفها وقياس اعتبارها، فإنّ وظيفة بحثه هي أن يحوّلَها إلى العلوم التربوية مرةً أخرى، أو أن يفوّضَها إلى فروعه لتقدّم الموقف المناسب بشأنها.

وفي اكتشاف دينيّة علم التربية أو علمانيّته، ينبغي الرجوع لمعرفة هذا المبنى إلى العلوم والمعارف الأساس[1] لنجيب فيها عن هذا السؤال وهو أنّه هل الدين مصدر من مصادر المعرفة أم لا؟ في الجَدْوَل السابق صنِّف الدِّينَ في فئة المَصادر المعرفيّة لعلم التربية؛ وعليه لن يكون عِلم التربية، بالضرورة، عِلماً عِلمانيّاً. هذا مع الالتفات إلى تعدّد الآراء والأفكار المطروحة في مجال الحكم على

(1) من الواضح أن مصطلح العلوم الأساس لا ينطبق على الدين. نعم ربّما يُستفاد من الدين، إلا أنّه لا يقع في عرض سائر العلوم كالفلسفة وغيرها من العلوم الإنسانيّة.

علم التربية ومدى دينيّته أو عدمها، ولا مجال للخوض في تفاصيل ذلك في هذه الدراسة. وعلى أيّ حال، يُلاحظ أنّه جعِل الدين في مستوى العلوم الأساس بشيء من التسامح، وذلك لحضور الإسلام في مجال التربية والتعليم وعليه يمكن قبول فكرة ولادة علوم من قبيل: فقه التربية، والتفسير التربية، وفلسفة التربية الإسلاميّة، وغيرها[1].

6 ـ علم التربية والعلوم المشابهة

هدف هذا الفصل هو التعرّف إلى التربية بصفتها واقعاً خارجيّاً، ودراسةُ زواياها ومميّزاتها، وتفكيكُ حدودِها المفهوميّةِ عن المفاهيم المشابِهة لها. ويمكن للتعرّف إلى العلوم المشابِهة أن يؤدّيَ دَوراً هامّاً، في هذا الغرض. وعليه سوف نتعرض بالدرس والبحث لعِلم الأخلاق والعرفان العَمَليّ، وقياس نسبتِهما إلى عِلم التربية.

6 ـ 1 ـ علم الأخلاق

على الرغم من أنّ المقارنة بين علم الأخلاق وعلم التربية؛ بغية اكتشاف وجوه الاشتراك ووجوه الاختلاف، قد تستند إلى الاختلاف بين موضوعي العلمين؛ أي عمليّة التربية بحدّ نفسها، وعمليّة التخلّق بحد ذاتها؛ وعلى الرغم من ذلك، أي إمكان الاكتفاء بالحديث عن الاختلاف بينهما في الموضوع، إلا أنّه تبقى للمقارنة بين العلمين منافع وفوائد، تساعد على فتح آفاق جديدةٍ. وسوف نتابع البحث في ما يأتي عن العناوين الآتية: مفهوم الأخلاق، تعريف علم الأخلاق، وموضوعه، ومحموله، وأهدافه.

---

(1) سوف نتعرض في ختام الفصل الرابع للبحث حول العلاقة بين فقه التربية وعلم التربية.

6 ـ 1 ـ 1 ـ معنى الأخلاق

«الأخلاق» كلمةٌ عربيةٌ، مفردها «خُلق» و«خُلُق». وقد استخدِمت في اللغة بمعنى «السّجيّة والطّبع»[1]. ويرى بعض أهل اللغة أنّ «الخَلْقُ والخُلْقُ، في الأصل، واحدٌ؛ كالشُّرب والشِّرب، والصَّرم والصُّرم. لكن خُصَّ الخَلْقُ بالهَيئاتِ والأشكالِ والصُّوَرِ المُدرَكَةِ بالبَصَرِ، وَخُصَّ الخُلُقُ بالقِوَى والسّجايا المُدرَكَةِ بِالبَصِيرَةِ»[2]. «عندما يُقال إنَّ لِفلان خُلقاً حسناً، فهذا يعني أنه ذو طَبعٍ أو صفة حَسَنَةٍ. في المقابل، عندما يُقال إنّ لِفلانٍ خَلقاً جميلاً، يكون المقصود أنّ لديه خِلقةً وظاهراً جميلاً، وقامةً منسجِمة ومتناسبة[3].

وتستعمل كلمة أخلاق في الفارسيّة في معانٍ أربعةٍ هي:

«1 ـ مجموعة العادات وأنماط السلوك الثقافيّة المقبولة بين الناس، في مجتمعٍ ما؛

2 ـ الوضع الرّوحي والسلوكيّ للشخص؛

3 ـ المَلَكَاتُ الممدوحة؛ السلوك اللّائق والممدوح؛

---

(1) «والخُلْقُ والْخُلُقُ: السجيّةُ». (**الصحاح تاج اللغة والصحاح العربية**، مصدر سابق، ج4، ص: 1470)؛ «(الْخُلُقُ) بِضمّتَيْنِ السّجِيّةُ». (**المصباح المنير**، مصدر سابق، ج2، ص 180).

(2) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص 296.

(3) «الخُلُقُ، بضم اللام وسكونها: وهو الدِّين والطبْع والسجية، وحقيقته أنه لِصورة الإنسان الباطنة وهي نفْسه وأوصافها ومعانيها المختصةُ بها بمنزلة الخَلْق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة وقبيحة، والثوابُ والعقاب يتعلّقان بأوصاف الصورة الباطنة أكثر مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهره). (**لسان العرب**، مصدر سابق، ج10، ص 87).

4 ـ معرفة القيم والحسن والقبح، مثل الخير والشرّ والحقّ والتكليف؛ علم الأخلاق»[1].

هذا في اللغة وأما في الاصطلاح فلهذا المصطلح معانٍ تختلف عمّا مرّ نعرض لها في ما يلي:

1 ـ الصفات النفسيّة:

أحياناً، يُقصد من الأخلاق في مصطلح العلماء، أيّ صفةٍ إنسانيةٍ توجبُ ظهورَ الأعمال الخيّرة، أو السيّئة؛ سواءٌ أكانت صفاتٍ مترسِّخة، ثابتة في النفْس، أم غيرَ مترسّخة وغير ثابتة، وسواءٌ أكانت عن سابق إصرارٍ وتصميم، أم صادرة بدون تفكُّرٍ وتأمُّل. بناءً على هذا، إذا صدر عن شخصٍ ذي طَبعٍ بَخِيلٍ، بَذلاً وكَرَماً، فعَمَله هذا يُعتبر خُلقَ العطاء؛ ومن وجهة نظر الأخلاق هو ذو قِيمةٍ إيجابيّة؛ أو لو أنّ أحداً ما قام بعملٍ عن قصدٍ وتفكير، فهذا العمل كذلك موصوفٌ بقيمةٍ «أخلاقية».

2 ـ الصفات النفسية الراسخة:

إنَّ أكثرَ استخدامٍ لمصطلح الأخلاق، رَواجاً وشيوعاً بن العلماء المسلِمين، هو: الصِّفات والهيئات الثابتة في النفس، التي توجب صدور أفعالٍ متناسبة ومنسجمةٍ معها، فتصبح تلقائيّة ولا تحتاج للتفكّر والتأمّل من قِبل الإنسان. يقول الشيخ أبو علي مسكويه: الأخلاق، حالةٌ نفسيةٌ تحرّك الإنسان نحوَ تنفيذٍ عملٍ ما، بدون الحاجة إلى التفكير والتأمّل[2].

---

(1) **فرهنگ بزرگ سخن**، مصدر سابق، ج 1، ص 291، مادة أخلاق.

(2) انظر: أبو علي مسكويه الرازي، **تهذيب الأخلاق**، ترجمة وتوضيح: علي أصغر الحلبي، طهران: أساطير، ط 1، 1381، ص 53.

3 ـ **الفضائل الأخلاقية:**

أحياناً تُستخدَم كلمة الأخلاق، صرفاً، في ما يخصُ الأخلاقَ الحَسَنَةَ والفضائلَ «الأخلاقية»؛ مثلاً، المقصود من الأخلاق، في الجُمل التالية، هو الفضائلُ الأخلاقية: «إنّ العمل الفُلانيّ، عملٌ أخلاقيّ»، «الكَذِبُ عملٌ غيرُ أخلاقيّ»، «عصارة الأخلاق، العِشق والمَحبة.»

4 ـ **الأساس الأخلاقي للحياة:**

أكثر ما يُرى هذا الاستخدامُ، بين بعض فلاسفة الغَـرْبِ. تقع الأخلاق بحسب هذا الاصطلاح، في عَرَض قضايا مثل الفنِّ والعِلم والحقوق والدِّين... الأخلاقُ هنا مثل اللغة والدِّين والوطن، كانت قبل الأفرادِ، وستبقى بعدَهم. وبعبارةٍ أخرى: إنَّ وجودَها لا يرتبط بوجود الشخص، بل هي أداةٌ في يَـدِ المجتمَع (بصفته كلّاً واحداً)؛ لأجل هداية الأفراد والمجموعات الأصغر وإرشادهم.

5 ـ **النظام السلوكيّ الحاكم على الأفراد:**

يُقصد من كلمة أخلاق بحسب بعض الاصطلاحات، النظامَ السلوكيّ لمجموعةٍ ما. فالأخلاق النازية، هي السلوك الممدوحَ من قِبل النازيّين. والأخلاق المسيحية تكُون النظام السلوكيَّ المقبول لدى المسيحيِّين[1].

6 ـ **آثار العمل:**

تُطلق هذه المفرَدة، أحياناً، على الآثار العَمَلية والأفعالِ الناشئة من الصفات الباطنية. مثلاً؛ يُقال لِمَن يُظهِر علاماتِ الغضبِ والغَيظ

---

(1) محمد تقي مصباح اليزدي، **فلسفه اخلاق**، تحقيق وكتابة: أحمد حسين شريفي، شركت چاپ ونشر بين الملل، ط 1، 1381ش، ص13 ـ 18.

وآثارَهما: لديه أخلاقٌ سيّئة. وبالعكس، يُقال لصاحب البَذلِ والعَطاء: لديه أخلاقٌ جيِّدة. وليس الفعل الظاهر في الواقع هو الأخلاق، بل التصرّف الظاهر هو معلول ومسبَّب للأخلاق وهي سبب، فاستعمِل السبب للدلالة على المسبّب.

7 ـ الشخصيّة والسجيّة:

تستخدم كلمة أخلاق في بعض الأحيان في معنى جامع، يدلّ على الصفات الجيّدة وآثارها على الشخصيّة الإنسانيّة.

8 ـ علم الأخلاق:

في بعض المَوارد، تستخدَم كلمة «الأخلاق» بمعنى «عِلم الأخلاق». مُرادُنا من الأخلاق في بحثِنا الحاليّ هو هذا الاصطلاح، ويجب توضيح حدود عِلم الأخلاق بالنسبة إلى عِلم التربية. على هذا الصعيد، سنبحث في تعريف علم الأخلاق، وموضوعه ومحموله، وغاياته.

6 ـ 1 ـ 2 ـ تعرف علم الأخلاق:

ذُكِرت لعلم الأخلاق تعريفات عدّة[1]. اعتمد بعضها على عنصر المعرفة، فرأى من تبنّاها أنَّ عِلم الأخلاق هو معرفة الفضائل والرذائل الأخلاقية. ويكتِب المحقِّق الطوسيُّ، في تعريفه لعِلم الأخلاق: «الأخلاق عِلمٌ يتحدّث عن كيفيّة اكتساب نفْس الإنسان خُلُقاً ما، فتكونَ جُملة الأفعال والأحوال، الصادرة عن إرادته، جميلةً ومحمودةً»[2].

---

(1) يستند تصنيف التعريفات إلى: **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 17.

(2) الخواجة نصر الدين الطوسي، **اخلاق ناصري**، تصحيح وتوضيح: مجتبى مينوى وعلي رضا حيدري، طهران: شركت سهامى عام انتشارات خوارزمى؛ ط 1، 1356، ص 48.

لكنَّ آخرين رأوا أنّ الأخلاق ينبغي أن تعرَّف بالفعل والسلوك «الأخلاقيّ»، واعتبَروا الأخلاقَ عملاً ينشغِل في التحقيق في السلوك البشريّ (على النحو الذي ينبغي أن يكون عليه هذا السلوك)[1]. ورأى بعضهم أنّ الأخلاق هي مجموعةٌ من المبادئ المعياريّة اللائقة التي يتشكّل سلوك البشر بمقتضاها[2]. وعرَّف عدّةٌ، علمَ الأخلاق، بأنّه علمٌ يبحث في أنواع الصِّفات الجيّدة والسيئّة، وكيفيّة اكتساب الصِّفات الجيّدة وطرْد الصِّفات السيئّة[3]. وعلى حدّ تعبير النراقي بتصرف يسير: «والمتكفل لبيان تفاصيل أمراض الجسد ومعالجاتها هو علم الطب. ومنافيات الروح وآلامها هي رذائل الأخلاق التي تهلكها وتشقيها، وصحتها رجوعها إلى فضائلها التي تسعدها وتنجيها وتوصله إلى مجاورة أهل الله ومقربيه. والمتكفل لبيان هذه الرذائل ومعالجاتها هو: علم الأخلاق»[4].

ويبدو أنه ليس ثمّةَ اختلافٌ جوهريٌّ ونظريّ، بين هذه التصنيفات؛ لأنَّ «جيكس» كالمجموعة الأولى ـ التي تبرز بعد المعرفة ـ اعتبَر أنَّ الأخلاقَ «بحث»، واعتبرَ مُغْنِيّة الأخلاقَ «مجموعةٌ من الأصول»، فهي من نَوع الـ «معرفة» والعِلم، وهكذا فهي من ضمن المجموعة الأولى.

ولا ينبغي، عند تعريف عِلم الأخلاق، أن نَغفَل عن نقاط عدّة، هي:

---

(1) ژكس، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، (حكمت عملي)، ص 9.

(2) محمد جواد مُغنية، **فلسفة الأخلاق في الإسلام**، بيروت: دار العلم للملايين، ط 2، ص12.

(3) **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 18.

(4) محمد مهدي النراقي، **جامع السعادات**، تصحيح وتعليق: محمد كلانتر؛ موسسه مطبوعاتى اسماعيليان، ط 3، 1383، ج 1، ص 9 ـ 15.

لا يتناول عِلمُ الأخلاق الصفاتِ والملكاتِ فحسبُ؛ بل السلوكَ من حيث اتِّصافُه بالحُسن والقُبح، يدخل كذلك في نطاق هذا العِلم؛ فالسلوك، بلحاظ حُكم العقل، وبمعزل عن الصِّفات والمَلَكَاتِ، متَّصفٌ بالحُسن والقُبح، وعِلم الأخلاق يحكُم في هذا الشأن.

كذلك؛ لا يمكن اعتبار عِلم الأخلاق علماً وصفيّاً صرفاً، يرى المعرفة في الأخلاق ولا يهتمّ بغيرها، بل إنَّ فيه بعداً آمراً يصدر التوصيات، بـ «كيفيّة الاكتساب والاجتناب».

أخيراً؛ يمكن تعريف عِلم الأخلاق، بأنّه: «عِلمٌ يبحث في الصِّفات وأنماط السلوك، الحَسَنَةِ والسيّئة، وكيفيَّةِ اكتسابِها واجتنابِها، وإصلاحِ السلوك، في مجال بناءِ الذات؛ ويتضمّن على بعدي الوصف والتشخيص، وتقديم التوصيات والأوامر والنواهي.

6 ـ 1 ـ 3 ـ موضوع علم الأخلاق:

يُستفاد من ظاهر كلمات القدماء، أنهم يرون أنّ موضوعَ الأخلاق مقتصر على الصفات والمَلَكَاتِ.

فيما يرى آخرون أنَّ موضوعه، هو «السلوك والأعمال الإنسانية، الصادرة عن الإرادة المباشرة، أو بالواسطة»[1]. ويرى آخرون أنّه السلوك الإراديّ للإنسان، الذي يصدر عن سابق تصوُّرٍ وتصميم. لكن، كما أوضحنا، يبدو أنه يجب اعتبار الصفات والملكات والسلوك، كذلك، جزءاً من موضوع عِلم الأخلاق؛ لأنه إذا كان للصفات والملكات ـبدون السلوك ـقابليةُ الاتِّصاف بالحُسن والقُبح، فيجب اعتبارُ السلوك على هذا النحو كذلك (بمعزل عن الصفات والملكات، متَّصفةً بالحُسن والقُبح)، ويجب إدخالُه ضمن دائرة عِلم

(1) **فلسفة الأخلاق في الإسلام**، مصدر سابق، ص 12.

الأخلاق. بشكلٍ عامٍّ؛ إنّ أيّ أمرٍ (صفاتٍ وسلوكاً)، من التي لديها قابليةُ الاتِّصاف بالحُسن والقُبح؛ يمكنه أن يكونَ موضوعاً لهذا العلم.

وخلاصة القول إنّه ثمّةَ ثلاثة اتجاهاتٍ حول موضوع عِلم الأخلاق، الاتِّجاه الثالث هو المقبول:

1 - ا - الاتِّجاه الأوّل اعتبر الصفات والملكات النفسانية، وحدَها، موضوعاً لهذا العِلم؛

2 - الثاني؛ إنّ موضوع علم الأخلاق هو الأفعال، لا غيرَ؛

3 - الثالث؛ إنّ الصفات والأفعال يشكّلانِ موضوعَ هذا العِلم.

6 - 1 - 4 - هدف علم الأخلاق:

كما إن هدف عِلم النحو، هو حفظ اللِّسان عن الخطأ في الكلام، وهدف عِلم المنطق، حفظ الفِكر عن الخطأ في التفكير؛ فإنّ غاية عِلم الأخلاق وهدفه، حفظُ العمل والسلوك عن الخطأ والانحرافات (فيكون المَرءُ، في أفعاله ومَقاصده، معقولاً وبعيداً عن التقليد الأعمى وهوى النفس) كما إن هدف عِلم النحو، هو حفظ اللِّسان عن الخطأ في الكلام، وهدف عِلم المنطق، حفظ الفِكر عن الخطأ في التفكير؛ فإنّ غاية عِلم الأخلاق وهدفه، حفظُ العمل والسلوك عن الخطأ والانحرافات (فيكون المَرءُ، في أفعاله ومَقاصده، معقولاً وبعيداً عن التقليد الأعمى وهوى النفس)[1]. وبعبارةٍ أخرى، إنّ هدف علم الأخلاق وفائدته، هي توجيه إرادة الإنسان نحوَ الخيرات والكمالات، وممارسة الفضائل والابتعاد عن الرّذائل. وبحسب المرحوم النراقي، إنّ الهدف من عِلم الأخلاق

(1) المصدر نفسه.

العروجُ من حضيض الحيوانيّة إلى درجة «الملائكيّة» ومبلغ الإنسانية[1].

6 ـ 1 ـ 5 ـ محمول علم الأخلاق:

قسّم فلاسفة الأخلاق القضايا (الجُمل) الأخلاقية، إلى مجموعتَينِ؛ إخباريّة وإنشائيّة[2]. والمحمولُ، في القضايا الإخبارية، هو كلماتٌ مثل «الحُسن والقُبح»، و«الصواب والخطأ». والواجب والتكليف والمسؤولية؛ وأمّا محمول القضايا الإنشائيّة، فيعبَّر عنه بصيغة الإنشاء عادةً من قبيل: «يجب»، و«لا يجوز».

النسبة بين علم الأخلاق، وعلم التربية

عرّفنا علم الأخلاق بأنّه العِلم الذي يبحث في الصِّفات الحسنة والقبيحة، وكيفية اكتسابها واجتنابها، وإصلاح السلوك، في مجال بناء الذات. وعرّفنا عِلم التربية بأنه العلم الذي يدرس عمليّة التربية والتعليم، من خلال رؤية جامعة ومتعدِّدة الأوجه والجوانب. انطلاقاً من ذلك، سنتناول العلاقة بين هذين العلمين، ونسبة أحدهما إلى الآخر، على مستوى الموضوع، والأهداف والمناهج.

النسبة على صعيد الموضوع:

توصّلنا، في بحث مفهوم الأخلاق، إلى أنه، بشكلٍ عامّ، أيّ أمرٍ (سواءٌ صفات وسلوك) من الأفعال التي لديها قابلية الاتصاف بالحُسن والقُبح؛ يستطيع أن يكون موضوعاً لهذا العلم. وبعبارةٍ

(1) **جامع السعادات**، مصدر سابق، ص 27.

(2) انظر: مجتبى مصباح، **فلسفه اخلاق**، قم: موسسه آموزشى وپژوهشى امام خمينى (ره)، ط 10، 1381، ص 28 ـ 35.

أخرى: «إنَّ موضوع عِلم الأخلاق، هو الإنسان، من حيث الصفات وأنماط السلوك الأخلاقيّة (سواءٌ معرفةُ الفضائل والرذائل وتبيينُها، أم بذلُ الجهد في سبيل عرض طرق الحلّ لاكتساب الفضائل والابتعاد عن الرذائل)، في سبيل «بناء الذّات».

وفي ما يخصّ عِلمَ التربية، توصَّلنا إلى أنَّ «الإنسان» هو موضوع التربية، و«العملية التربوية» هي موضوعُ علم التربية. انطلاقاً من ذلك، يسعى الباحث والعالِم، في العلوم التربوية، إلى دراسة القضايا المختلفة المرتبطة بالعملية التربوية وأبعادِها المتنوِّعة، بشكلٍ عِلميّ.

إلى حدٍّ ما، يمكن القول: «إنَّ موضوعَ كِلَا العِلمَينِ، هو الإنسان، مع اختلافٍ؛ هو أنَّ علم الأخلاق ينظِّم بحثه، حولَ الإنسان، من زاوية «بناء الذّات»، في حين أنَّ عِلم التربية يهدف إلى «بناء الآخر»، وَيَنشُدُ أن تساعد نتائجُ أبحاثه العلمية، فنَّ التربية والتعليم، أو عمليةَ تربية «الإنسان» وتعليمه[1].

النسبة على صعيد الهدف:

هدف علم الأخلاق هو توجيه الإنسان، على صعيد الأفكار والعواطف والسلوك، نحوَ بناء الذات والقيم «الأخلاقية»؛ في حين أنَّ علم التربية يسعى لتأمين الدعم العلمي والنظري، وتقديم النموذج العَمَلي لعملية التربية والتعليم. إلى هنا، لا يبدو أنَّه يوجد أيّ تسانخ بين العِلمَين. من خلال نشاط عِلم التربية، يحصل للعملية التربوية ارتقاءٌ كَيفِيٌّ، فتقترب هذه العمليّة من هدف التربية (وهو إحداث

(1) **معنا وحدود علوم تربيتى**، مصدر سابق، ص 88.

التغيّرات المنشودة في الإنسان الآخر). ويمكن لهذا الأمر أن يكون مَوضِعَ تشابه وتفاعل، بين هذين العِلمَين. ببيانٍ أوضح، إنَّ هدف عِلم الأخلاق وعِلم التربية (من خلال واسطة)، توجيه أفكار الفرد، وميوله، وعلاقاته، وعواطفه، وسلوكه، نحوَ الجهة المنشودةِ، والقِيَم المنصوصِ عليها. طبعاً، هما متمايزان من حيث رؤيةُ ومقاربةُ الهدف؛ فعِلم الأخلاق يفتِّش عن «الهدف» داخلَ كيان الفرد عَينِهِ (فالفرد يمارس التغيير في حقّ نفسه)، في حين أنَّ عِلم التربية (والعَمَلية التربوية) يسعى لتحقيق «الهدف» في كيان شخصٍ آخرٍ (أي أنَّ فرداً يُحدِثُ التغيّرَ في فردٍ آخرَ). فَسِمَةُ عِلم الأخلاق (وعملية التخلُّق)، هي «بناء النفس»، وَسِمَةُ عِلم التربية هي «بناء الآخر» و«تنشِئَة المتربّي».

النسبة على مستوى المنهج:

يتمتّع علم التربية بخصوصية هي ما يمكن التعبير عنه بـ «ما فوقَ المنهجية»، وذلك أنّه يستفيد في أدواته المنهجية من العقل والنقل والتجربة والشهود. وكذلك؛ ينتفِع عِلم الأخلاق، بناءً على مصادره، في الأخلاق العقليّة والعُرفية، من المنهجية العقليّة؛ وفي الأخلاق الدِّينية، التي يُعَدُّ الكتاب (القرآن الكريم) والسّنّة مصدرَها، ينظِّم أبحاثَهُ بناءً على المنهجية النقلية.

إذن؛ تقترب منهجيّتا البحث، بين هذَين العِلمَينِ، إحداهما من الأخرى، بشكلٍ كبير؛ ونلفِتُ إلى أنّه يمكن البحث في اختلاف هذَين العِلمَين من زوايا أخرى؛ على سبيل المثال، لعِلم الأخلاق جانبٌ قِيمِيٌّ؛ لكنْ عِلمُ التربية ليس بالضرورة ذا جانب قِيمِيّ.

التفاعل بين علم الأخلاق وعلم التربية

نظراً إلى النِّسَبِ المذكورة، بين هذين العِلمَين؛ يبدو أنَّ التفاعل والتبادل بينهما ممكِنان. ويجدُر ذِكر أنّه، في البحث الحاضر، سنتحدّث عن التفاعل بين عِلمَي التربية والأخلاق؛ ولكن في الواقع، المُرَادُ هو العَمَلية التربوية؛ لأنّه، في مَقَام تأثُّـر وتفاعل هذا العِلم، فإنَّ أيَّ نوع من التأثيرِ سيتجلّى في العَمَليةَ التربوية. من جهةٍ أخرى، إنَّ أيَّ تأثيرٍ لعِلم التربية على عِلم الأخلاق، لا يمكنه أن يكون منفصلاً عن عمليّة التربية والتعليم. وسنتناول التأثيراتِ المتقابلةَ في قِسمَينِ.

أ ـ تأثير الأخلاق على علم التربية

1/أ ـ التوجيه والتأثير في المبادئ والأهداف:

عرفنا في ما تقدّم أنّ مباني القضايا الأخلاقيّة هي إخباريّة. ويشترك علم الأخلاق مع علم التربية في كثير من المباني والمبادئي: الأنطولوجية، والكوسمولوجية، والإنثروبولوجية، بل ويُرى كذلك، في مجالَي «بناء الذات» و«بناء الآخر» الأسسَ المشترَكة عينُها. على سبيل المثال؛ «الإنسان متغيِّـرٌ»، «الإنسان مثالي»..... كما يستطيع علم التربية أن ينتفع من المباني الأخلاقية. مثلاً؛ يمكن لهذه القضيّة الأخلاقية: «المِثليّة عملٌ قبيحٌ»، أنْ تكونَ جزءاً من المباني التربوية و(بالواسطة) عِلم التربية. على هذا الصعيد، يمكن كذلك أن تكونَ الأصول التربوية التي تنضوي تحت عنوان «ما يجب» و«ما لا يجب»، موجَّهة، وفي المحصِّلة تخرُج مسألةُ «تعليم المِثليّة» من زمرَة أهداف العَمَلية التربويّة. ويتبع ذلك من حدود بذل الجهد العلمي لأجل البحث في هذا الهدف وطرق تعليمه و... بشكلٍ كليٍ من برنامج عمل علم التربية.

2/أ ـ التأثير في القواعد والأساليب:

انطلاقاً من أنَّ علم الأخلاق يتناول مسألة طُرُقِ اكتساب الفضائل، والابتعادِ عن الرَّذائل، مضافاً إلى البحث حول الفضائل والرذائل؛ فإنّه يمكن لبعض أساليب «بناء الذات» التي يعرضُها، أنْ تكونَ مفيدةً وَمُؤَثِّرَةً في عِلم التربية، وتكونَ مؤثرة، تالياً، على العَمَلية التربوية وأساليب بناء الآخر. على سبيل المِثال، أوجه «الإشراف على الذَّات»، في عِلم الأخلاق، كالمشارطة، والمراقبة، والمحاسبة، والمعاقبة، والمجاهدة، والمعاتبة[1] يمكنها أن تكونَ مؤثِّرة وسبيلاً لإيجاد الحلول في مجال بناء الآخر، ويستطيع عِلم التربية أن يحقِّقَ ويبحثَ في ما يخصُّ هذه الأساليبَ، كي يرتقي بمستوى «بناء الذَّات».

وعلاقة العموم والخصوص من وجه التي اكتشفنا وجودها في مجال القواعد والأصول، يمكن مشاهدتها كذلك في مجال الأساليب والمناهج. ومن ذلك الأساليب الآتية: التأديب/العقاب، الموعظة، والتفكّر، والتأمّل في سلوك الآخرين، واحترام الشخصيّة وغيرها، كل هذه الأساليب الموجودة في أحد العلمين يمكن الاستفادة منها في العلم الآخر.

3/ أ ـ التأثير في أبعاد التربية:

تُطرح التربية، وتالياً علمُ التربية، في الأبعاد المختلِفة؛ مثل البُعد العقلاني، والبَدَنيّ، والمعنويّ، والاجتماعيّ... إنَّ عِلم الأخلاق، باقتراحه جرَّ ساحة «بناء الذات» إلى التربية، إنّما يضع أسسَ بُعدٍ جديدٍ يُدعى «التربية الأخلاقيّة» (moral education). سيكون هذا البُعد، وفيه

---

(1) الفيض الكاشاني، **المحجة البيضاء**، نشر دفتر انتشارات اسلامى، ط 4، 1417هـ، ج 9، ص 151.

الأساليب الأخلاقيّة في بناء الذات، مؤثِّراً وفعَّالاً في عِلم التربية. إنَّ التربية «الأخلاقية» هي نقطة التلاقي بين عِلم الأخلاق والعَمَلية التربوية (وبالواسطة، عِلم التربية). وبتعبير آخرَ، دَرَجَتِ العادةُ على أن تطرحَ، خلال دراسة العلاقة بين التربية والأخلاق، فكرةُ إمكان وقوعِ «التغيّرات التدريجيّة المطلوبة» في جوانبَ مختلفة من شخصيّة المتربّي، كالجوانب العقليّة، والمعنويّة، والعاطفيّة، والجِسْميّة، والاجتماعيّة، وغيرها (ومنها التربويّة)؛ ورصدِ التغيّرات المطلوبة في بعدها «الأخلاقيّ». ولذلك يمكن أن تعرَّف التربية الأخلاقيّة بأنّها: «إيجاد التغيّر في الأخلاق والمَلَكَاتِ الوجوديّة لإنسان آخرَ، بدون الاهتمام بسائر جوانب شخصيّة المتربّي».

4/أ ـ دور الهداية والمنع:

يمكن لأحكام الأخلاق ومَواقِف هذا العِلم، في ما يخصُّ حُسنَ السلوك والصفات وقبحهما، أن تؤدّي دوراً مصحِّحاً وهادياً، في تعيين الأساليب والطُّرُقِ التنفيذيّة لعِلم التربية. إنَّ تغييرَ الأساليب التربوية واتِّخاذَ أساليبَ جديدةٍ، أو الاستمرارَ فيها؛ رهنُ انسجامِها مع القِيَمِ والأحكامِ الأخلاقيّة.

كذلك؛ في مجال الأبحاث التربوية، ثمّةَ بعضُ المحظورات «الأخلاقية» التي قد تسدّ الطريقَ أمام بعض الباحثين، وتَعتبِرُ الأحكام الصادرة عن الأخلاق والعِلم المرتبطِ به، خطّاً أحمرَ أمام عبور المحقِّقينَ التربويِّينَ. وكذلك؛ فإنَّ الالتفاتَ إلى الملاحظات «الأخلاقية» وحفظَ حقوقِ الأشخاص الخاضعِينَ للبحث، من أهمِّ خدمات عِلم الأخلاق، بالنسبة إلى عِلم التربية[1].

(1) انظر: علي دلاور، **روش تحقيق در روان شناسى وعلوم تربيتى**، طهران: نشر وراش، ط 14، 1385، ص 45.

ب ـ تأثير علم التربية على الأخلاق:

1/ ب ـ التأثير في المبادئ والأصل والأساليب:

يمكن للمبنى التربوي القائل «إنَّ التغيير في الأفكار والميول والسلوك الإنسانيّ تدريجيٌّ»، أن يكونَ مؤثِّراً في مجال بناء الذَّات وجعلِه مبنىً أخلاقيّاً. وبهذا تنشأُ مبانٍ وأصولٌ جديدة، مثل: «أصل التدرّج في بناء الذات واكتساب الفضائل والابتعاد عن الرَّذائل»، و«أسلوب التغيير التدريجيّ في الصفات والسلوك»، و«أصل التدرّج في تغيير العادات غير اللائقة»...

2/ب ـ التأثير على أبعاد الأخلاق ومجالاته:

كما إن تصوُّر ولادة حقل علمي باسم: «التربية الأخلاقية» كان أمراً ممكناً، فإنَّ إيجادَ مجالٍ جديدٍ يُدعى «الأخلاق التربوية» أو «أخلاق التربية» ممكنٌ كذلك، وهو مِن بَرَكَاتِ التلاقي بين عِلم التربية وعلم الأخلاق. والمقصود من «الأخلاق التربوية»، الأخلاقَ والآدابَ التي تكون مَوردَ حاجةٍ في تعليم المعلِّم والمربِّي وتربيتهما. بعبارةٍ أخرى، «الأخلاق التربوية» هي مجموعة الإجراءاتِ التي ينظِّمها الفردُ (المربّي أو المتربّي) لبناء ذاته؛ لكن المقصود، أكثرَ، هو الأخلاق والمَلَكَاتُ النفْسانية التي يُبتلَى بها في مجال التربية والتعليم، وتكون مؤثرة أكثرَ في فاعلية التربية. مثلاً، عندما نتكلّم على آداب المعلِّم والأستاذ، أو آداب التلميذ، فإنما نتكلّم على مجموعة من الآداب والأخلاق التي ينبغي الْتزامُها، أثناء عمليّة التعليم في الصفّ. إنَّ اصطلاحَ «الأخلاق التربوية» شبيهٌ باصطلاحاتٍ مثل «الأخلاق العسكرية» و«الأخلاق التجارية»....

3/ب ـ الاستفادة من أبحاث علم التربية

إنَّ منجَزات العلومِ التربوية واكتشافاتها، وعِلمِ التربية، وكذلك

نتائج بحوث عِلم النفس (المطروحة في العلوم التربوية)، في مجالاتٍ مثل: «تعليم الذات» (self - aducation)، و«تقدير الذات» (self - esteem)، و«تفتح الذات» (self - actualization)، و«وعي الذات» (self - identity)، ومفاهيمَ أخرى مرتبطةٍ بالنفْس الإنسانيّة (وعلى تَمَاسٍّ مع مجال بناء الذّات وعِلم الأخلاق)؛ تفتحُ الآفاق أمام مجالات دراسةٍ ووجهاتِ نظرٍ وحلولٍ جديدة، في مجال عِلم الأخلاق.

4/ب ـ تقديم مناهج وأساليب تعليمية جديدة:

انطلاقاً من أنَّ إحدى وظائف عِلم الأخلاق، هي معرفةُ الفضائل والرذائل وتحليلهما؛ من المفيد استخدام الأساليب الجديدة المعمولِ بها في عِلم التربية (مثل التكنولوجيا التعليمية، والنظريات وأساليب التعليم والتعلُّم...) في سبيل معرفة الفضائل والرذائل وتشخيصهما.

الاستنتاج النهائي

إنَّ موضوعَ عِلمَي الأخلاق والتربية (بالواسطة)، هو الإنسان، من باب «بناء الذات» و«بناء الآخر». كذلك، إنَّ هدف كلا العِلمَينِ ووظيفتهما، هو «إحداثُ التغيّرات المطلوبة وتوجيه الإنسان نحوَ المطلوب». طبعاً كلٌّ منهما له وجهةٌ تختلِف عن الآخر؛ فوجهة الأخلاق «التغيير في الذّات»، ووجهة التربية «التغيير في الآخر». أساساً إنَّ النظامَ «الأخلاقيّ» ينظرُ إلى الأصول والأساليب التي تهدف إلى بناء الذّات؛ ولكن النظام التربوي ينظرُ إلى أساليب بناءِ الآخر.

ولقد فصلنا، في دراستنا هذه، بين هذَينِ المَجالَينِ؛ وإنَّ «التربية الأخلاقية» مطروحةٌ بصفتِها ساحةً من ساحات التربية، وهذا ما سنتابعه في ما يأتي.

6 ـ 2 ـ علم العرفان العمليّ

بعد البحث عن النسبة بين عِلم الأخلاق وعلم التربية، يمكن التحدّث عن علمٍ آخرَ، هو عِلم «العِرفانِ العَمَلِيّ» والبحثُ في نسبته إلى التربية وعلاقته بها. وسنوضح مفهومَ العِرفان العملي ونبيِّن أهمّ خصائصَه ومميِّزاته. بعدها؛ نتناول طبيعةَ التفاعل بين العلمين.

أ ـ العرفان في اللغة:

كلمة عرفان في اللغة من مادة «عرف» بمعنى المعرفة والتعرّف، واسم الفاعل منها «عارف»، والمصدر المعرفة والعرفان. وبين مادّة «عرف» ومادّة «علم» تقارب في المعنى؛ على الرغم من الاختلاف الدقيق الذي دعا أهل العرفان إلى اتخاذ هذا الاسم اسماً لهم.

فالمعرفة ومشتقّاتها، تدلّ على مرتبة خاصّة من العلم والمعرفة، وعلى حدّ تعبير الراغب الأصفهاني: «المَعْرِفَةُ والعِرْفَانُ: إدراك الشيء بتفكّر وتدبّر لأثره، وهو أخصّ من العلم، ويضادّه الإنكار»[1].

ومن الخصائص التي تميّز كلمة «عرف» هو استعمالها للتعبير عن موضوعات بعينها. فلا نستعمل كلمة «علم» للتعبير عن ما يتعلّق بمعرفة الله، فلا نقول: «علمت الله»، وإنّما نقول: «عرفت الله». وربّما كان سبب الاقتصار على مادة «عرف» هو ما يُدعى في شأن وضع هذه المادة لمعرفة الموجودات البسيطة التي لا تركيب فيها[2].

ومن الخصائص المعنائية في مادة عرف، أنّها تدلّ على علم بعد

---

(1) **المفردات في غريب القرآن**، مصدر سابق، ص560.

(2) محمد الداماد، **شرح بر مقامات اربعين يا مبانى سير وسلوك عرفانى**، طهران: دانشگاه طهران، 1367، ص1.

الجهل أو بعد النسيان، وربّما لهذا السبب لا يوصف الله بأنّه عارف لأنّ علمه سبحانه أزلي غير مسبوق بجهل، ويوصف بأنّه عالم[1].

وربّما يكشف ما تقدّم عن أنّ العرفاء اختاروا هذا الاسم لأنفسهم أو اختير لهم، للإشارة إلى أنّ موضوع معرفتهم ومتعلقها أمر بسيط بعيد كل البعد عن التركيب، وكأنّهم كذلك يريدون الإشارة إلى أنّ المعرفة العرفانية ليست من جنس سائر المعارف والعلوم التي يكتسبها الإنسان بعد أن يكون جاهلا بها، بل هي معرفة مركوزة في النفس الإنسانيّة مغطّاة بحجب الغفلة. وتسمّى هذه المعرفة أحياناً بالمعرفة الوجدانية. وبالنظر في أدبيات الشرق الإسلاميّ، يتّضح أنّ كلمة عرفان أخذت معنى اصطلاحيّاً جديداً، ووضِعت بوضع جديد للدلالة على مجموعة من المفاهيم الدقيقة التي يتداولها أهل العرفان في ما بينهم[2].

ب ـ مصطلحات العرفان

استعملت كلمة عرفان في لغات عدّة، وأطلق على مسمّى هذا الاسم أسماء عدّة، وفهِمت منه معانٍ متنوّعة، هي على الأقل ستّة معانٍ نشير إليها في ما يأتي: العرفان كتعليم، تجربة، علم، سبيل نجاة، نوع خاصٌ من المعرفة، عمليّة تغيير وتحوّل. وتكشف هذه المعاني لكلمة عرفان، عن بعدين في العرفان: أحدهما البعد المعرفيّ، والآخر هو البعد الوجودي ـ الأنفسي؛ ويكشف أيضاً عن أنّ العرفان هو ظاهرة فيها عناصر من قبيل: التجربة المباشرة للحقيقة، وعمليّة السير والسلوك، والتعاليم العمليّة والنظرية، والميل إلى التفسير المعنوي والوحداني للوجود، وغير ذلك من العناصر التي

---

(1) علي موحدان عطار، **مفهوم عرفان**، قم: دانشگاه اديان ومذاهب، ط 1، 1388، ص 60.

(2) المصدر نفسه.

يمكن استنباطها من الإشارات المتقدّمة. وبعبارة موجزة: العرفان في ذاته وحقيقة جوهره هو شكل من أشكال المعرفة المباشرة الوجوديّة بحقيقة الوجود الواحدة[1].

ومن الاستعمالات لكلمة عرفان، استعماله للدلالة على ما هو بمثابة «العلم»[2] أو فلنقل للتعبير عن حقل علميّ. وهو بهذا المعنى علم من العلوم الإلٰهيّة[3] (أي العلوم التي تبحث عن الله تعالى)، والعرفان بهذا المعنى ينقسم إلى قسمين: العرفان النظريّ، والعرفان العمليّ. ويعرّف هذان العلمان بطريقة تشكف عن أنّ من يتحدّث عنهما يتحدّث عن حقل علمي.

يشير الفناري في مقدِّمة كتاب **«مصباح الأنس»**، في مسألة تقسيم العلوم، إلى علوم الأبدان وعِلم الأديان. ويشير، في عِلم الأديان، إلى أنَّ العرفانَ ينقسِم إلى عرفانٍ عَمَلِيٍّ وعرفانٍ نَظَريّ؛ ويسمّى العرفان العَمَلِيُّ: «عِلم التصوّف والسلوك»، والعرفان النظريّ: «عِلم الحقائق والمشاهَدة والمكاشَفة»[4].

---

(1) في ما ذكر أعلاه تمييز بين العناصر المكوّنة للعرفان والتمييز بين الخصائص الأصيلة والفرعيّة. للمزيد انظر: **نگاهی پديدار شناسانه به کاربردهای مفهوم عرفان**، قاسم كاكائى، علي موحديان العطار؛ مجله معارف اسلامى، ربيع 1384، العدد 2؛ **مفهوم عرفان**، علي موحديان العطار، الفصل الأول، الجزء الثاني.

(2) مفهوم عرفان، مصدر سابق، ص 91؛ كاكائى، **نگاهی پديدار** شناسانه به كاربردهاى مفهومى عرفان، ص35.

(3) «فاعلم ان العلم المبحوث عنه ـ ها هنا ـ لمّا كان ـ هو العلم الإلٰهيّ المطلق الذي هو ـ أعلى العلوم مطلقاً، يجب أن يكون موضوعه أعم الموضوعات مفهوما...» (صائن الدين على بن محمد التركه، **تمهيد القواعد**، مقدمة وتصحيح: جلال آشتياني، انتشارات وزارت فرهنگ وآموزش عالى، طهران، 1360، ص 11 ـ 12).

(4) محمد بن حمزه الفناري، **مصباح الأنس (شرح مفتاح الغيب)**، انتشارات مولى، طهران، ط 1، 1374ش، ص27.

فالعرفان النظريّ هو كالفلسفة في محاولتها لفهم الوجود ومعرفة الله والعالم والإنسان؛ مع شيء من الاختلاف عن الفلسفة: «فالعرفان النظريّ ينظر إلى العالم بمنظار الكشف الروحيّ أولاً، ثم تنظيم تلك المعلومات الكشفيّة وبيان ارتباطها بمزيد من التفكير شبه الفلسفي، وفي تكميلها واليقين على صحتها بعرضها على النصوص الدينيّة المأخوذة من الوحي»[1]. والتجربة المباشرة للحقيقة ينظر إليها في العرفان كأحد مصادر المعرفة. ومنه يتّضح تعريف العرفان العمليّ، فهو العلم الذي يحدّد واجبات الإنسان تجاه ما يعرفه في القسم النظريّ من العرفان. وهو في هذا القسم علم يشبه علم الأخلاق مع اختلاف هو أنّ علم الأخلاق لا يقصر اهتمامه بالضرورة على الأخلاق بين الإنسان وربّه، بخلاف العرفان العمليّ فهو يضع على رأس أولويّاته أخلاقيّات العلاقة بين الإنسان والله[2].

وبعبارة أخرى: العرفان النظري يطرح نتائجَ تجارب العرفان العمليّ على بساط البحث والاستدلال، ويبذل الجهدَ في تبيينِها والدِّفاع عن حقّانيَّتِها؛ أمّا العرفان العملي فيتكلّم على الشروط، والمقامات، وآداب السلوك والقُرب والفناء.

ولا شكّ في أنّ بعض الاستعمالات المشار إليها أعلاه لا تدلّ على جميع أبعاد الظاهرة العرفانية ولا تستوعب جميع أطرافها؛ ولكن ما لا شكّ فيه هو عدم إمكان إنكار أنّ مصطلح العرفان يدلّ على ما تقدّم على الأقل في بعض استعمالات هذا المصطلح ومشتقّاته. مع الالتفات إلى أنّ مصطلحي «العرفان النظريّ» و«العرفان

---

(1) صائن الدين علي بن محمد التركه، **شرح فصوص الحكم**، قم: بيدار، ط 1، 1378ش، ص 6.

(2) مطهري، **مجموعة الآثار**، ج23، **(كليات علوم اسلامى، عرفان)**، ص 29.

العمليّ» لهما معانٍ عدّة قد تقصد عند استعمال هاتين الكلمتين. فلا يمكننا أن ندّعي أنّ كلمة عرفان في جميع أطر استعمالها تدل على كل من النظريّ والعمليّ، ولا دعوى أنّ العرفان النظري والعرفان العمليّ عندما يستخدمان يراد بهما الدلالة على معنى العلم. وعلى أيّ حال المقصود في هذه الدراسة هو علم العرفان الذي ينقسم إلى قسمين نظريّ وعمليّ، مع التركيز على العرفان العمليّ لقربه من موضوع دراستنا أي «علم التربية».

6 ـ 2 ـ 1 ـ علم العرفان العمليّ

6 ـ 2 ـ 1 ـ 1 ـ التعريف

تنقسم التجارب العرفانية والحوادث التي تطرُق على قلب العارِف وفِكره، في خطّ السلوك، إلى مجموعَتين: التجربة السلوكيّة؛ والتجربة العرفانية. التجربة السلوكيّة هي التي من خلالها، على السالك إلى الله أن يجرِّب جميعَ المقامات والمنازل، الواحدة تِلوَ الأخرى، وأن يُجريها على نفسِه، لتسُوقَه في اتِّجاه الحقّ تعالى، إلى مقام الوِصَالِ. وبعبارةٍ أخرى: إنَّ التجربة السلوكيّة تتمثّل في العمليات القلبية التي يجب طيُّها على شكل منازلَ ومقاماتٍ. والعرفان العمليّ وبتعبير أدقّ «علم العرفان العمليّ» هو علم مشتقّ من التجربة السلوكيّة. وهو تقريرٌ علميٌ منظمٌ عن تجربة أو تجارب سلوكيّة. وبعبارة مختلفة: علم العرفان العملي هو علم حصوليّ، وصورة عن التجربة السلوكيّة، والطريق، والطريقة التي يعبرها السالك في سيره وسلوكه. مثلاً: قد يمرّ السالك بتجربة عمليّة وحالة روحية اسمها اليقظة ثمّ يعبر منها إلى التوبة وهكذا يطوي مرحلة بعد أخرى ليصل إلى مرحلة الفناء، فبعد أن يعيش هذه المراحل ويمرّ بهذه التجارب واحدة بعد أخرى، يحوّل هذه التجارب إلى علم

ويجريها على لسانه ويصفها لمن لا يعرفها، فتظهر إلى الوجود حقيقة جديدة اسمها العرفان العمليّ[1].

وينبغي الالتفاتُ إلى أنَّ التجربة السلوكيّة (الطريقة السلوكيّة)، في الأساس، هي المَسِيرُ العَمَلِيُّ لسلوك العارِف نحوَ الحق. لكن؛ عندما يتكلّم العارف في دائرة العرفان العمليّ لا يتحدّث عن الحالات التي مرّ بها فحسب، بل يقدّم التوصيات والأوامر والنواهي التي تساعد السالك في سيره وسلوكه. كما إن العرفان النظريّ في الأصل هو معرفة شهوديّة وتجربة مباشرة للحقائق التي يباشرها العارف بالعلم الحضوريّ، وفي العرفان النظريّ يحدّث عنها وينقلها إلى مستوى العلم الحصوليّ[2].

يتَّضح من خلال ما ذُكر، أنَّ التجربة السلوكيّة هي غَيرُ العرفان العَمَلِيِّ. وقد أطلِق اسم «العرفان العملي» على التجربة السلوكيّة، أحياناً. لكن؛ العرفان العملي يختلف عن «عِلم العرفان العملي». فعِلم العرفان العملي، هو مجموعة من التعليمات المشتمِلة على أسلوب السلوك وبرنامج العمل، لكن يشكّل العرفان العملي عَينَ السلوك والعمل، ولا يتقيّد بالألفاظ والقضايا والمسائِل[3]. إذن؛ عِلم العرفان العملي هو مجموعة القواعد والأوامر والتوضيحات، المعطوفة على الأعمال القَلْبية والأحوال الباطِنية، على شكل مَنَازِلَ ومقاماتٍ، تساعد السالك على الوصول إلى كمال التَّوحيد.

---

(1) مهدي بابائى، «**عناصر ومؤلّفه هاي عرفان عملي (1)**»، مجلة: معرفت عقلى، العدد 8، شتاء 1386، ص41.

(2) يد الله يزدان پناه، **مبانى واصول عرفان نظرى**، تدوين: سيد عطاء أنزلي، قم: موسسه آموزشى وپژوهشى امام خمينى(ره)، ط 1، 1388، ص67.

(3) جوادي آملي، **تحرير تمهيد القواعد**، طهران، انتشارات الزهراء، 1372ش، ص 601.

6 ـ 2 ـ 1 ـ 2 ـ الموضوع

إنَّ موضوع العرفان العملي، هو الأعمال والأحوال القلبية، فهي الموصلة إلى الكمال الإنسانيّ النِّهائيّ[1]. ولا بدّ من الالتفات إلى أنَّ قَيدَ «الإيصال إلى الكمال الحقيقيّ»، في موضوع عِلم العرفان العملي، هو لأجل أن يكون مَقصَدَ السلوك وغايته منذ البَدءِ معلوماً ومشخَّصاً، ولكي يكون الدافعُ للسالِك، في السَّيرِ والسلوك، هو الوصول إلى ذلك الهدف؛ وإلَّا فسوف يفقد السير والسلوك أيّ قيمةٍ له أو اعتبار! بتعبيرٍ آخر، يجب أن يكون لأعمال السالِك وأحواله القلبيةِ، منذ البداية، وجهةٌ خاصّةٌ، وأن يكون في حركةٍ نحوَ هذه الوُجهة، التي هي عَينُ الوصول إلى الحقِّ تعالى[2].

6 ـ 2 ـ 1 ـ 3 ـ الهدف

الهدف، في العرفان العملي، هو الوصول إلى الكمال الإنسانيّ النهائيّ[3]. وإنَّ نيلَ مقام التَّوحيد يصبح ممكناً عن طريق مَحوِ وجود (كينونة) السالِك والفناء في الحقِّ تعالى. وهنا يعجَز العقلُ عن الوصول إلى الحقِّ، ويكون عِشقُ الحقّ ومحبّته هما دليلُ السالِك العارِف وسيجذُبانِه نحوَ الحق وسيملآنِ وجودَه بحبِّ الله، لدرجة أنّه لن يعودَ يرى وجودَه، ولا وجودَ أيِّ واسطة بينه وبين الله[4]. لكن الهدفَ الأوّليّ لعِلم العرفان العملي، يمكن أن يكون هدفاً معرِفيّاً.

6 ـ 2 ـ 1 ـ 4 ـ المنهج

الهويّة المميّزة الأوليّة للعرفان هو هويّة شهوديّة. فكما إن

---

(1) **مبانى واصول عرفان نظرى**، مصدر سابق، ص 73.

(2) «**عناصر ومؤلّفه هاي عرفان عملي (1)**»، مصدر سابق، ص42.

(3) **مبانى واصول عرفان نظرى**، مصدر سابق، ص 73.

(4) «**عناصر ومؤلّفه هاي عرفان عملي (1)**»، مصدر سابق، ص48.

المنهجية الأساس والفريدة للفلسفة هي العقل والبحث العقليّ، وأن الأنطولوجيا العقليّة وضوابطَ التعقّل الخاصّة، هي الحاكمة على العمل الفلسفيّ؛ فإنَّ المنهج الفريدَ للحلّ والفصلِ في القضايا التي يتعاطاها العرفان عموماً والعرفان الإسلامي خصوصاً هو التجربة الشهوديّة. وإنَّ العارِف يستفيدُ من مقولاتٍ أخرى؛ كالشريعة، لكن ما لم يصل إلى الذَّوق والشُّهود، فسيكون عقليّاً أو دينيّاً صرفاً، والمقولة العِرفانية هي المقولة التي تحصل من خلال كشف العارف وتذوقه حلاوة التَّوحيد.

يقول المحقق القيصري في **شرح فصوص الحكم**: «المراد بالذوق ما يجده العالِم على سبيل الوجدان والكشف، لا البرهان والكسب، ولا على طريق الأخذ بالإيمان والتقليد، فإنّ كلّاً منهما، وإن كان معتبَراً بحسب مرتبته، لا يلحَق، مهما بلغ بمرتبته، العلومَ الكشْفية، إذ ليسَ الخبر كالعَيَانِ»(1).

ولا بدّ من الالتفات إلى أنّه رغم عدم إمكان بلوغ الإدراك العقليّ إلى مستوى الإدراك الحضوريّ والشهودي، إلا أنّ المكاشفات العرفانية يمكن مضافاً إلى شهودها وإدراكها، يمكن التعرّف عليها بالعقل، وإثباتها بالبرهان والعلم الحصوليّ. يقول صائن الدين بن تركة في الرد على شبهة أنّ المعارف الكشفيّة لا يقرّها العقل ولا يساعد على دركها، يقول ما حاصله: إنّ ما يحصل عليه الإنسان بالمكاشفات هو من طور فوق طور العقل، ولكنّ ذلك لا يعني أنّ العقل لا يمكنه دركه، بل العقل إذا ساعدته قوّة أخرى

(1) محمد داوود قيصرى رومى، **شرح فصوص الحكم**، شركت انتشارات علمى وفرهنگى، ط 1، 1375ش، ص717.

استطاع الوصول إلى تلك القلل المعرفية، واستطاع فتحها[1]. إذاً، يمكن أن يساهم العقل في الحكم على ما يدرك بالشهود والتجربة. ومضافاً إلى العقل، يمكن الاستفادة من الدين، بوصفه معياراً من معايير القبول والرفض لأي فكرة تدرك بالمشاهدة والاختبار[2].

6 ـ 2 ـ 2 ـ النسبة بين العرفان العمليّ وسائر العلوم

تساهم مقارنة علم العرفان العمليّ بغيره من العلوم في توضيح الحدود الفاصلة بينه وبينها، وفي الكشف عن خصائصه المميّزة له عن سواه. وما يهمّنا أكثر من غيره هنا هو التمييز بينه وبين «علم التربية». وسنكتفي بالمقارنة بين العرفان والفلسفة والأخلاق، ليقاس عليهما ما سواهما من العلوم.

6 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ النسبة بين العرفان العمليّ والنظريّ

العلاقة بين العرفان النظريّ والعمليّ تشبه إلى حدٍّ بعيد العلاقة بين الفلسفة والأخلاق. فكما إن علم الأخلاق يستمدّ أسسه ومبانيه من المبادئ التي تقرّها الفلسفة، كذلك يستمدّ العرفان العمليّ أصوله الموضوعة التي ينطلق منها من العرفان النظري[3].

---

(1) انّا لا نسلّم أن العقل لا يدرك تلك المكاشفات والمدركات التي في الطور الأعلى الذي هو فوق العقل أصلاً، نعم، إنّ من الأشياء الخفيّة ما لا يصل إليه العقل بذاته بل إنما يصل إليه ويدركه باستعانة قوة أخرى هي أشرف منه... (**تمهيد القواعد**، مصدر سابق، ص 248).

(2) منها ما هو ميزان عام وهو القرآن والحديث المبني كلٌّ منهما على الكشف التام المحمدي صلى الله عليه وآله. (**شرح فصوص الحكم**، مصدر سابق، ص 101).

(3) پارسانيا، **اخلاق اسلامى ودانش هاى بديل**.

ومن جهة أخرى العرفان النظريّ هو نتيجة السير والسلوك والأثر الذي يحصل بعد مكابدة الرياضة الروحية؛ بيان ذلك أنَّ العِشقَ الجِبِلِّيَّ مختلَطٌ في جميع المَوجودات. وفي حال رُفعت المَوانع والتعلُّقات، بواسطة الرياضة والمجاهدة، من أمام هذا العِشقِ؛ فسيتجلَّى العِشقُ الجِبِلِّيُّ وسيوصِل السَّالِكَ إلى مَقام الفناءِ، والبقاءِ بعد الفَناء، وسيَشهد العارِف الحقائقَ، في هذا المقام، وما علم العرفان النظريّ بناء على هذا الكلام سوى تقرير عن تلك المكاشفات وإخبار عن الحالات التي عاشها العارف. والمُراد من العِرفان العملي، هنا، التجربة السلوكيّة والسير والسلوك العَمَلِيُّ (الطريقة)، والمقصود كذلك، من العرفان النظريّ، التجربةُ العرفانية، ومشاهدة الحقائقُ والمَعَارِفُ. إنَّ نتيجةَ تلك الطريقة العملية، هي الحقائقُ والمعارفُ التي يدرِكها العارِف، عبرَ شهودِه الحقَّ اليقينيَّ، في مَقام الفناء، والبقاءِ بعد الفناء. من جهةٍ أخرى، ومن خلال الالتفات إلى المَطالب المذكورة، يمكن القول إنَّ عِلم العِرفان العَمَلِيّ يؤثِّر كذلك في عِلم العرفان النظريّ؛ لأنَّ عِلم العرفان النظريّ، بالواسطة، هو نتيجةٌ ومحصولٌ لاستخدام علم العرفان العملي[1].

6 ـ 2 ـ 2 ـ 2 ـ نسبة العرفان العمليّ إلى الفلسفة

في الواقع؛ لا علاقةَ مباشرةً تجمع الفلسفة بالعرفان العملي. فإن وُجدت علاقة، فإنّما للفلسفة بالعرفان النظريّ، وهذا أكثرَ ما يكون، ذا جانبٍ أنطولوجي. بل يشهد واقع الفكر الإسلامي عن أنّ بين الفلسفة والعرفان العمليّ ما يشبه التقابل وكأنّنا عندما نقارن بين الطرفين نقارن بين رؤيتين كونيّتين. فالسمة المشتركة بين التيارات الفلسفيّة هي الإصرار الواضح على الكثرة الحقيقيّة للموجودات. أما

(1) «**عناصر ومولّفه هاي عرفان عملي (1)**»، مصدر سابق، ص 51 ـ 52.

العرفان النظري السائد فلا يعترف بكثرة حقيقيّة، ويرى كثير من العرفاء أنّ الوجود الحقيقي وجود واحد، وما سائر الموجودات إلا آيات وعلامات، وبعبارة أخرى: ليست إلا أسماء إلهيّة كما يعبّر العرفاء عند حديثهم عن هذا الأمر. وفي الإنثروبولوجيا العرفانية، يُذكَر آدَمُ بصفته أفضلَ آيةٍ وعلامة إلهيّة، ويوصف بأنّه المظهر التامُ والاسمُ الأعظَمُ الإلٰهيُّ، في حين أنَّ الإنسان، في الفلسفة الإسلاميّة، ليس موجوداً دنيويّاً، فَلم يُخلَق لهذه الدُّنيا، بل إنَّ نفْسه وكمالاتِه النفْسانية، مجرَّدةٌ وعقليّة. إنَّ الإنسان الكاملَ والسعيدَ، من وجهة نظر فلسفيّة، هو مَوجُودٌ يتمتَّع بكمالاتٍ عقليّة؛ أمَّا الإنسان الكامل في العِرفان، فهو الذي يَعبُرُ العَوَالِمَ جميعَها ويصبح مَظهَراً لاسم اللهِ وخلفيةً إلهيّةً جامِعةً، وتظهَر وتتجلّى فيه الأسماءُ والصِّفاتُ الإلٰهيّة[1].

6 ـ 2 ـ 2 ـ 3 ـ نسبة العرفان العمليّ إلى الأخلاق

إنَّ الاختلاف في البنى الأنطولوجية والإنثروبولوجية، بين الأخلاق والعرفان العملي، تستوجِب اختلافَهما في التعريف والهدف والموضوع بينهما. إذ يبحث عِلم الأخلاق في النفْس الإنسانية، من حيث إنّها مريدةٌ يصدر عنها الفِعلُ الحَسَنُ والقَبيح. وموضوع عِلم الأخلاق، هو الخُلُقُ والمَلَكَاتُ النفْسانية للإنسان، وهدفُه تزيينُ النفْس بالملكات والفضائل الأخلاقية؛ في حين أنّ العرفان العملي هو السَّيرُ والسلوك نَحوَ الله بغية وصول الإنسان إلى مراتبِ القُربِ من الحقِّ تعالى؛ من هنا كان موضوعه السلوك ومراتبه. ويستلزم هذا السلوكُ العبورَ من المَراتب العقليّة للوجود، والعبورَ مِن عالَم الخَلقِ، إلى عالَم الأسماءِ والصِّفات الإلٰهيّة. وفي العرفان يُسمّى هذا

---

(1) **مطهري، آشنايى باعلوم اسلامى (كلام، عرفان، حكمت عملى)**، ج2، الدروس: 7 ـ 8 ـ 9، ص143 ـ 144، «**كمكهاى متقابل فلسفه به عرفان**»؛ **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج1، درس: 9، ص114 ـ 115.

السلوك الذي تعبر فيه النفس العوالم والنشآت المختلفة، بـ «الفناء». إنَّ كلَّ المَراتب التي يتحدَّث عنها عِلم الأخلاق في الفضائل، هي جزءٌ من السلوك العِرفاني، وتُطوَى في أوّل مرتبة مِن سَيرِ العارِف وسلوكه وفي سَفَرِهِ الأوّل؛ ولهذا، فإنّ موضوع العِرفان العملي ليس مقيَّداً بالبحث عن النفْس والملكات النفْسانية؛ بل هو أوسَعُ من ذلك بكثير. كذلك؛ ليس الهدفُ من العِرفان العملي ـ على خلاف الأخلاق ـ وصولَ الإنسان إلى العالَم العقليّ والاتِّصاف بصفات الملائكة، بل خلافةُ الإنسان وولايتُه[1].

وكلا العلمين يبحث في علاقة الإنسان بربِّه والعالَم والإنسان وواجباتها تجاههم جميعاً. وبتعبيرٍ آخرَ: هما يبحثان في الواجبات؛ إلَّا أنه في السَّيرِ والسلوك العِرفاني «الفعّال» (المنبني على طَيِّ المنازل والمراحل والمقامات)، تنشأ علاقةٌ خاصّةٌ، من سِنخ علاقة العلّة بالمعلول، بين المَنازل والمقامات؛ في حين أنَّه في الأَخلاق، لا ماهيّةَ وعلاقةَ من هذا النوع، فلا يتحدّث علماء الأخلاق عن حركة وانتقال من مقام إلى مقام، ما يوحي بأنّ علم الأخلاق علم ساكن راكد. لهذا نرى في العِرفان «صراطاً» وتربيةً ومنازل تتضمنّها طريقة العرفاء؛ أمّا في الأخلاق، فلا نظامَ من هذا النوع لا بناء ولا ترتيباً. كذلك؛ تنحصر العناصر الروحية الأخلاقيّة في معانٍ ومفاهيمَ، في الأغلب يعرفها جميعُنا؛ لكن العناصر الروحية العِرفانية مُتّسِعَةُ النطاق، فيوجدُ في السّيرِ والسلوك العِرفاني مجموعة وارادات، وأحوال، وكشف، وشهودات، وتجارب عرفانية، منحصرةٌ بسالك ذلك الطريق، ولا يعرف الآخرونَ عنها شيئاً[2].

---

(1) **أخلاق اسلامى ودانش هاى بديل**، مصدر سابق.

(2) مطهري، **مجموعه آثار**، ج 23، ص27 ـ 28.

إذا وبالنظر إلى ما تقدّم، يمكن القول: «يبتعد عِلم العرفان العَمَلِيّ، في الغاية (الكمال النهائيّ والتَّوحيد العِرفاني)، وفي الموضوع (الأعمال والأحوال القلْبية والباطنية من حَيثُ الإيصالُ إلى الكمال الحقيقيّ) والبُنية (المنازل والمقامات الطولية)، ونوعِ التحليل والتَّبيينِ، عن عِلم الأخلاق. وإنَّ غايةَ عِلم الأخلاقِ هي تحصيل الفضائل الأخلاقيّة والكمالاتِ الإنسانية، وموضوعه الخصالُ الأخلاقيّة في ارتباطها بالإنسان[1].

نسبة علم العرفان إلى علم التربية

على الرغم من أنّ عِلمَ العرفان العملي، يشترك مع عِلم التربية في أنّه علم آمر موجّه؛ وقد عرّفناه بأنّه مجموعة من التوصيات والتعاليم المرتبطة بالأعمال القلبية والأحوال الباطنيّة، وهو علم يخطّط ويصمّم خرائط سلوك تتضمّن وصفاً للمقامات والمنازل التي ينبغي على السالك أن يقطعها ويمرّ فيها. وكذلك أشرنا في تعريف علم التربية إلى أنّ الجنس (الذي هو أحد أركان التعريف) هو التغيير التدريجي الذي يطرأ على الإنسان المتربّي، وهذا الركن من التعريف يُلاحظ في العرفان العمليّ الذي يشتمل على توصيات وأوامر وقواعد تهدف إلى تحقيق التغيير التدريجي في نفس السالك، على الرغم من هذه السمات المشتركة بين العلمين، إلا أن بينهما اختلافاً في التوجّه الكلّي العامّ كما في الجزئيّات والتفاصيل.

العلاقة على صعيد الموضوع:

قلنا إنّ موضوعَ العِرفان العَمَلِيِّ هو الأعمال والأحوال القلْبية. ولكن لا تدرس حالات النفس الإنسانيّة بشكلٍ مطلق، أو من وجهة

(1) «**عناصر ومؤلّفه هاي عرفان عملي (1)**»، مصدر سابق، ص51.

نظر علم نفسيّة، وإنّما تدرس هذه الأحوال النفسية بهدف مساعدة الإنسان على الوصول إلى الكمال النهائي الذي اختاره العرفان العمليّ غايةً له وهدفاً.

ورغم أنّ موضوع علم التربية هو «تربية الإنسان» وبشيء من التسامح ربّما يقال إنّ موضوع كلا العلمين هو الإنسان؛ رغم ذلك إلا أنّ بين العلمين اختلافاً من حيث سعة الموضوع، فموضوع علم التربية هو التغيير في النفس الإنسانيّة في جميع أبعادها المادّية، والمعنوية، والعاطفية، والمعرفية كما السلوكيّة، وأما علم العرفان فلا يهتم إلا للحالات والأفعال والانفعالات النفسية والقلبيّة المؤثّرة في مسيرة الكمال النهائي ولا يتحدّث إلا عنها.

العلاقة على مستوى الهدف:

إنَّ هدف وغايةَ عِلم العرفان العَمَلِيِّ، الوصولُ إلى الكمال الإنسانيّ النهائيّ، من خلال المسير المعرفيّ والسير والسلوك، أي أنَّه يضع الهدف المعرفي بين أهدافه الأوليّة. وبعبارةٍ أدّق؛ كما إن علم التربية يسعى في سبيل تأمين الدعم النظريّ والعمليّ لعملية التربية، كذلك يسعى عِلم العِرفان العَمَلَيِّ، إلى تأمين الدعم النظريّ والعمليّ للسير والسلوك نحو الغاية القصوى.

وبعبارةٍ أخرى، إنّ الهدف النهائي لعِلم التربية، هو تحسين التربية وتطويرها كيفيّاً، والمساعدة على تحقيق جميع أهداف التربية، في وجود المتربّي؛ كذلك، فإنَّ الهدف النهائيّ لعِلم العِرفان العَمَلِيِّ، هو تثمير سلوك السالِك، وتجنيبُه الانحرافَ عن المَسِيرِ، وإيصالُه إلى الكمال النهائيّ.

إلَّا أنَّه يوجد اختلاف دقيق بين أهدافِهما؛ فالتوجُّه العامُّ لعملية التربية والتعليم، يقع في موازاة «بناء الآخر وتربية المتربّي»، لكن

عِلم العرفان العَمَلِيّ يعرض مجموعة قوانين للسالِك كي يصل، بنفْسه، إلى المَقصَد. وللأستاذ، والمرشِد، دَورٌ بارزٌ في العِرفان؛ لكنَّ التوجّه العامَّ للعرفان العَمَلِيّ، كعِلم الأخلاق (وعملية التخلُّق) هو في منحى «بناء الذات».

العلاقة على مستوى المنهج:

تشمل منهجية البحث، في عِلم التربية، جميعَ مناهج البحث. وكما قد ذكرنا؛ يجب الاستفادة من المنهج الشهوديّ، في الوضعيّة المنشودة للعلوم التربوية، وإنتاج علم التربية. وهكذا؛ تكون نسبةُ منهجية البحث، بين عِلم التربية وعِلم العِرفان العَمَلِيّ، نسبةَ «العامِّ والخاصِّ مِن وَجه».

وإنَّ منهجية البحث، في مجموعة العلوم التربوية، تشمُل المنهج التجريبيّ والعقليّ والنقليّ، وحتّى الشهوديّ. ويبدو أنّ المنهجَ الشهوديَّ لا يقع ضمن اهتمامات واضِعي العلوم التربوية ومتخصِّصيه، ولا تدافِع النظريّة المشهورَة، في ما يخصُّ منهجيّةَ البحث في العلوم التربوية، عن استخدام المنهج الشهوديِّ، في هذا المجال. ولعلَّ أحدَ أسباب غربة منهج الكشف والشهود، هو انحصارُه في كيان الفَردِ؛ بمعنى أنّ اعتبارَ نتائج الكَشف والشهود، منحصرة في الكاشِف والشّاهد، وإعادة صبّها في قالَب الألفاظِ، وتبيينها وتوضيحها للآخَرين، يُفقدها أهمّ سماتها المميّزة لها وهو كونها حضوريّة، ويُلبِسُهَا الثياب الرثّة للعلوم الحصوليّة[1].

---

(1) إنَّ أفوْلَ نجم إمبراطورية «الوضعيّة»، و«الوضعيّة المنطقية»، وانطفاء شعلة العِلمويّة المتطرّفة، في الغرب؛ سيؤدِّي إلى رواج المناهج غير التجربية، وإلى التأثير على العلوم التربوية. ومن جهةٍ أخرى، أدّت أزمة «المعنويّة»، واتّجاهِ=

مساعدة العرفان للتربية علماً وعمليّةً

مع وجود اختلافات كثيرة، بين عِلم العرفان العملي وعلم التربية، في مجال الموضوع والهدف؛ لا يمكن إنكار الخدمات المتبادلة بينهما. وفي ما يأتي سنُشير إلى بعض خدمات العِرفان العَمَليِّ لعِلم التربية والعمليّة التربوية.

وبكلمةٍ عامّةٍ يمكن القول إنّ الخدمات التي يقدّمها العرفان للتربية، تشبه إلى حدٍّ كبير تلك الخدمات التي يقدّمها علم الأخلاق.

وقلنا إنَّ ثمّةَ الكثيرَ من أوجه الاشتراك، في المباني والأصول الأنطولوجية، والإنثروبولوجية، والكوسمولوجية، بين عِلم التربية وعِلم الأخلاق؛ وحتّى إنَّ ثمّةَ مبانيَ مشترَكة، في مجالَي «تربية الذّات» و«تربيةِ الآخَر». كذلك؛ إنَّ علاقة كهذه، قائمةٌ بين العِرفان العَمَليِّ وعِلم التربية.

وكذلك؛ إنَّ الكثيرَ من مناهج السلوك وبناء الذَّات والمراقَبة، في مجال العِرفان العَمَلِيِّ، قابلٌ لاتِّخاذه نموذجاً في التربية وعِلم التربية.

وذكَرْنا، في ما يخصُّ تأثيراتِ عِلم الأخلاق على عِلم التربية، أنَّ عِلم الأخلاق يقترِح على العلوم التربويّة مجالاً بحثيّاً جديداً، تحت عنوان «التربية الأخلاقيّة»؛ فهل يمكن مشاهَدةُ هذه الوظيفةِ عَينِها، في العِرفان العَمَلِيِّ؟

= الفِكر (في مجال التفكير الأكاديميّ)، والثقافةِ (في مجال الثقافة العامَّة)، في الغرْبِ، إلى انتشار العرفان والمُيولِ العِرفانية. وبالالتفات إلى هذَين الدّليلَين، من المحتمَل أن يجد أسلوب الكَشفِ والشُّهود مكاناً له في منهجيَّة العلوم التربوية. يُشاهَد كذلك، في الآثار الفارسيّة، سَعيُ البعض لجذب المنهجية الشُّهودية، ومنجَزاتِ العِرفان، إلى مجال التربية والتعليم. (انظر: بابك شمشيري، **تعليم وتربيت از منظر عشق وعرفان**، طهران: طهورى، 1385.

ويبدو أنّه يمكِن ملاحظةُ السلوك، والقربِ من الله، مجالاً منحازاً؛ وجعلُه تحت عنوان «التربية العِرفانية»، واعتبارُه مجموعةَ إجراءاتٍ ينفِّذها المربّي، في مساعدة المتربّي على المضيّ في مَسِيرِ السلوك، والتحرُّكِ نحوَ الحقيقة المُطلَقة للعالَم (وهي وجود الله سبحانه، ومِن ثَمّ معرفتُه وعِشقُه). في الواقع، إنَّ عمل المربّي هو تربيةُ المتربّي والسالِك في مسير السلوك والتجارب السلوكيّة، وهو يتصرَّف كالمُرشِد والأستاذ (في اصطلاح العِرفان والتصوُّف).

لكن؛ بمعزل عن عدم وجود أيِّ استعمالٍ لمصطلح «التربية العرفانية» في النصوص التخصُّصية؛ إنَّ الحُكم على ذلك مرتبطٌ ببحوث أخرى عدّة. يمكن أن يكون لنوع النظرة إلى الأبعاد الوجودية للإنسان، ولتعريف الدِّين ووظيفتِه، دورٌ رئيسٌ في تقييم «التربية العِرفانية».

فإذا اعتبرنا أنَّ العِرفان والسلوك مرتبطانِ بالدِّين، ونظرنا أساساً إلى الشريعة (الأوامر الفقهية) على أنها مَركَبٌ وَسُلَّمٌ للوصول إلى الكمال الإنسانيّ، وعلى أنّها الطريقُ الرئيسُ للسلوك؛ فسيكون ثمّةَ تداخُلٌ بين مصطلَح «التربية العِرفانية» ومصطلَح «التربية الدِّينية» (Religious education) (بمعنى تربية الإنسان المتديِّن)، ولن تكونَ حاجةٌ إلى جعل اصطلاحٍ جديدٍ. وإذا افترَضنا أنَّ التديُّن والتقيُّد بالدِّين ساحةٌ وبُعدٌ من أبعاد الإنسان، إلى جانب الأبعادِ الأخرى؛ فإنَّ هذا الكلام يرجع إلى نظرة الحدِّ الأدنى (والعِلمانية) إلى الدِّين، التي لا يمكِن تبنّيها والدِّفاع عنها. أساساً؛ إنَّ عَينَ اصطلاح «التربية الدِّينية» ليسَ في عَرْضِ المجالات والساحات التربوية الأخرى؛ بل في طُولِها، ويجب إبرازُ التَّدَيُّنِ في جميع المجالات الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية للإنسان.

إذن؛ من خلال أصلَي العلاقة الوثيقة بين العِرفان (وعِلم العِرفان العَمَلِيّ) والدِّين والفِقهِ ونظرةِ «الحدِّ الأعلى» إلى الدِّين، لا يمكِن دعمُ مصطلَح «التربية العِرفانية» بصفتِه مصطلَحاً جديداً وساحةً جديدةً في التربية[1].

طبعاً؛ إذا نظرنا إلى العِرفان العَمَلِيّ من خلال المنظار القائل إنَّ هذا العِلم، في عَينِ ارتباطه الوثيق بالشريعة الإسلاميّة، هو مجموعةٌ من الجهود والأساليب البشرية والسلوكيّة للسالِكِينَ، ويحتوي تجاربَ واكتشافاتٍ جديدةً في السَّيرِ والسلوك؛ فستكون التربية العِرفانية، كـ «التربية الأخلاقية»، مصطلحاً مستقِلّاً منفصلاً عن التربية الدِّينية، وبذلك، سيشكِّل مجالاً يجعل نصب عينيه التربيةَ والأعمالَ والأحوالَ القلْبية للإنسان السالِكِ في مسيرة الوصول إلى الساحة الإلٰهيّة وتجربتِها. هذا، في الحقيقة، واقعيٌّ؛ فهو يُشاهَد لدى المريدِين، في الحلَقات العِرفانية، والمسلكيّة (السلوك). والأستاذ الواصل يهدي

---

(1) استفادَ بعض الباحثين من مصطلَح «التربية العِرفانية»، وعرّفوها بقولهم: «التربية العرفانية هي أن يُحرِّرَ الإنسانُ نفسَه من حضيض الدُّنيا المادِّيَّة والحِسِّيَّة، والنفْس الأمّارة؛ لتربية قابليّاته المعنويّة والباطِنية؛ وأن يجرِّب الإيمانَ والإخلاصَ والعِشقَ لله، وأن يطوي المنازلَ والحالات والمَقامات». (بهشتي، **آراء العلماء المسلمون في التربية والتعليم ومبانيها (5): الفيض الكاشاني**، ص284). ويقسّم العِرفان إلى: «عرفانٍ نظريّ» وَ «عِرفَانٍ عَمَلِيّ»؛ ويُرى وجهُ الاشتراك بين التربية «الأخلاقيّة» والتربية «العِرفانيّة» في أنَّ كِلَيهِمَا يُبَيِّنُ طريقَ الكمالِ والطُّرُقَ العَمَلِيَّةِ للوصول إلى «خَلَاصِهِ» و«تمام عِشقِه لله». لكن؛ لدى تَبيينِ وجه افتراقِهما، يقول الشهيد مطهَّري إنّ اختلاف الأخلاق والعِرفان مبنيٌّ على أنَّ الغايةَ والمنهجيَّةَ وفاعِلية الأخلاق والعِرفان، متفاوتةٌ ومختلفةٌ. ورغم أنّ هذا الكتابَ، هو من الكُتُبِ التخصصية في مجال التربية والتعليم الإسلاميّ؛ لكن، أوّلاً، لا يتضمَّن التعريفُ المعروضُ حول «التربية العِرفانية»، مفهومَ «تربية الآخَر»، وثانياً، خُلطت الأخلاق بـ «التربية الأخلاقيّة»، والعِرفان بـ «التربية العِرفانيّة».

ويرشِد التلاميذَ والمريدِين، من خلال التوصية ببَرَامِجَ خاصّةٍ وأذكارٍ وأوراد.

وقد طرِحت، منذ القِدَمِ ـ في مقابل الوجه الإيجابيّ للتربية العرفانية ـ بعضُ النظريّات التي تطرح «المعنوية» و«التجربة العرفانيّة»، في مقابل الدِّين والشريعة. وفي سياقها، قدِّمت مجموعة من المسلكيّات العِرفانية إلى المهتمِّينَ، شملَت حتّى العرفانيّات الجنسيّة، في نطاق عرفانيّات الحداثة وما بعد الحداثة[1].

وخلاصة القول في المقام: إنَّ التربية وعِلمَ التربية، على صعيد

(1) العِرفان، في مصطلَح المَذاهب الباطِنية الجديدة، في المجتمَعات الحديثة (خاصّةً من وجهة نظر ما بَعدَ الحداثة)؛ هو عمليةٌ ذِهنيَّة وتصوُّريّة بَحتَةٌ. وفي هذا النوع من الرؤية العِرفانية؛ لا يُنظَرُ إلى قلب الإنسان بصفته مركزَ ثِقلِ المعرفة، ولا مكانَ فيه لتصفيةِ الباطنِ من التعلُّقات وَطَيِّ مَراتِب الكَمال المعنويّةِ، بل يعتبر «النَّشاطُ العِرفانيُّ» سبيلاً لِمَنعِ اضمحلال القوَى الفِكريّة والروحية والجِسْمية للإنسان، في المَسِيرِ المتسرِّع الذي يمرّ به في هذا الزمَن المُعاصِر، في اتِّجاه قِمَّةِ التطوُّر المادِّيِّ. فالإنسان «المتحضِّر» يريد، من خلال الاستفادة من أداة العِرفان، تغييرَ وتيرةِ الحياة، مؤقَّتاً، كي لا يَقَعَ ـ بتمتُّعاته المادّيَّةِ ـ في الرّتابة، وليستطيعَ التمتُّعَ والتلذُّذَ بالحياة الطبيعية إلى أقصى الحدود. لذا؛ يُعتبَر «عرفانُ ما بعد الحداثة» طريقةً معنويَّةً في خدمة الأهداف المادّيّة. (مير جليل اكرمي ومحمد رضا عابدي، **عرفان پست مدرن وعرفان اسلامى: تفاوت ها ورويكردها**، نشريه علمى پژوهشى گوهر گويا، شتاء ش1386، العدد 4، ص61 ـ 62). وللمزيد حول عرفان ما بعد الحداثة، انظر: أحمد حسني كازروني، «**بررسى عرفان هاى اسلامى در برابر عرفان هاى سكولار**»، مجلة: ادبيات تطبيقى، شتاء 1386 ش، العدد 4؛ وحمد رضا مظاهري سيف، **نقد عرفان پست مدرن**، مجلة: كتاب نقد، صيف 1384، العدد 35؛ ومهدي فدايى مهرباني، **عرفان بدون خدا: نقدى بر عرفان هاى پسامدرن**، مجلة خرد نامه همشهر، آبان 1386ش، العدد 20.

المباني وبعضِ الأساليب والمنهجيّات، قادران على الاستفادة من العِرفان العَمَلِيّ، وجهودِ العلماءِ والسالكِينَ؛ مع ضرورة الالتفات إلى وجوب الحفاظ على الحدود الفاصلة بينهما وبين العرفاني العمليّ.

خلاصة الفصل الثاني

1 ـ اختص الفصل الثاني، بتبيين المفهوم الثاني من المفاهيم «المفتاحية» لهذه الدراسة؛ وهو«التربية». و«التربية»، في اللغة الفارسية، تأتي بمعنى التهذيب، والتأديب، وتعليم الآداب، والأخلاق لأحدٍ ما... وفي اللغة العربية، هي على وزن «تفعيل» مشتقَّة من مادّة: «رَبَبَ» أو «رَبَو».

2 ـ تفيد مادّة «ربب» معنى الحضانة والإصلاح، والتكامل التدريجي... ومادّة «ربو» تستعمل في معانٍ مثل الزيادة والنموّ والتطوّر وغالباً يراد من هذه المعاني بعدها الجسديّ. وفي الموازنة بين مادّتي: «ربب» و«ربو»، تساعد الشواهد اللغوية والأدبيّة على تفوّق الصيغة الثانية.

3 ـ المعادل لكلمة تربية في اللغة الإنكليزية، هو كلمة (education) التي تعني «الإخراج»، والتهذيب، والتعليم، والتشكيل.

4 ـ تُستعمل كلمة «تربية» في سياقاتٍ عدّة مثل: مؤسَّسة التربية والتعليم، ونتيجة التربية، وبرنامج التربية ومضمونها، وعمليّة الارتباط بين المربّي والمتربّي.

5 ـ تشير الدراسات إلى أنَّ «التغيّر والتحوّل التدريجيَّينِ، في نطاق الزمان»، هما جِنسٌ، وجزءٌ لا يتجزَّأ، من تعريفِ مفهوم التربية.

6 ـ إنَّ العنصرَ الأصليَّ للتربية، يتطابقُ بشكلٍ خاصٍّ مع مفهوم الحَرَكَةِ في الفلسفة. والحركة هي «التغيّر التدريجيّ» أو «الخروج التدريجيّ للشَّيءِ، من القوّة إلى الفِعل» الذي يُنتزَع من وجودٍ ما، في نطاق ظَرف الزَّمان. وإنَّ تفتُّح (تجاوُب) القابليّات (في التربية) هو نوع من «التحريك» كذلك.

7 ـ ومبدأ «الحركةِ»، في التربية، هو الوضعيّة الأوّليّة للمتربّي. وهدفُها هو تفتُّح القابليات، وإصلاحُ الصِّفات والسلوك. و«مقدار الحركة»، في التربية هو عَينُ مقدار التغيُّرات الحاصلة في وجود المتربّي، في نطاق الزَّمان. و«موضوع التربية»، هو الإنسانُ (المتربّي) و«محرِّكُه» هو إنسانٌ آخرُ (المربِّي). و«مسافة الحركة»، هي الأبعاد المُرَادُ تغييرُها في المتربّي.

8 ـ التعريف النهائيّ للتربية، هو: «عمليّة مساعدةِ وإعانةِ المتربّي، على تحقيق تغيّر تدريجيّ زمانيّ، في أحد المجالات البَدَنيّة، أو الذِّهنيّة، أو النفْسيّة، أو السلوكيّة، عند المتربّي. وتتمُّ هذه العمليّة على يد إنسان آخرَ، بهدف إيصالِه إلى الكمال الإنسانيِّ، وتفتيحِ استعداداتِه، أو تقويمِه، وإصلاحِ صفاته وسلوكه».

9 ـ تنقسم التربيةُ انطلاقاً من زوايا متعدِّدة. فثمّةَ تقسيمٌ على أساس المصدَر الذي تُستوحى منه التعاليم والتوصيات (التربية الدِّينية/ التربية العِلمانية)، وعلى أساس نطاق الحركة (التربية «الأخلاقية»، والتربية البَدَنية...)، وعلى أساس ظروف المتربّي وأوضاعه (مرحلة الولادة والطفولة والطفولة المتأخِّرة...)، وعلى أساسِ كيفيّة توسُّط الإجراءاتِ في التربية (التربية المباشِرة وغيرِ المباشِرة)، وعلى أساس سَعَةِ شُمول أفرادِ

المجتمَع (التربية العامّة والتخصُّصيّة)، وعلى أساس طريقة اختيار المتربِّينَ (التربية الاختيارية، والتربية الإجباريّة)، وعلى أساس نَوعِ التنظيم والاعتبار القانوني (الرسمي وغير الرسمي)، وعلى أساسِ إدراك التربية والاطِّلاع عليها (مُدرَكة وغيرُ مُدرَكة)، وعلى أساس الهَدَفِ من التأثير (التربية التأسيسية، والإصلاحية، والوقائية).

10ـ في حال نُظمت مجموعة المفاهيم والأفكار المرتبطة بالتربية، في إطار نظام فِكريٍ، وأُوجد نوعٌ من التعاون والانسجام والتبادل المُتقابِل، بينَ أجزائه الدَّاخلية؛ فسيُسمَّى حاصل هذه العمليّة بـ «النظامَ التربويَّ»، وتكون له عندها عناصر يتألّف منها مثل: المباني، والأصول، والأهداف، والأساليب.

11ـ ولتوضيح مفهوم التربية من كثير من زواياه وأبعاده، أوضحنا مجموعةً من المفاهيم المرتبطة أو المشابهة. فالهداية بمعناها العامّ (الإراءة والكشف) تناظر المفهوم الثاني للتعليم (التعليم المؤثِّر)، والتعليم نفسه مصداق من مصاديق التربية بمعناها الأعمّ (الذي يشمل التربية والتعليم). وعليه فقد تبيّن لنا أنّ الهداية نوع من التربية ومصداق من مصاديقها. وأمّا الهداية بمعناها الخاصّ (الهداية بمعنى الإيصال إلى المطلوب) فإنها تناظر التربية بمعناها الخاصّ أيضاً (التربية المؤثِّرة)، رغم الاختلاف بين المفهومين في المتعلّق.

12ـ التعليمُ هو تغييرٌ في المجال المعرفيّ للإنسان، يرافقه نوعٌ من الاستمرار والتثبيت (على خلاف الإعلام/التبليغ). والنسبة بين «التربية بمعناها العامِّ» والتعليم، هي نسبةُ العموم والخصوص المطلق. وأما النسبة بين «التربية بمعناها الخاصِّ» والتعليم، فهي نسبة «التبايُن».

13 ـ إذا اعتبرنا ماهيَّة التبليغ/ الإعلام، «إيصالَ الرسالة فحسبُ»؛ فسيقترب، حينها، من مَفهوم «التعليم». وإذا اعتبرنا ماهيّة التبليغ/ الإعلام، «تغييرَ الرؤى والميول والسلوك»؛ فسيصبحُ قريباً من مفهوم «التربية». ويبدو أنّ المعنى الثاني هو الغالِب؛ رغمَ التمايزاتِ بين التربية والمعنى الثاني للتبليغ.

14 ـ في البَدءِ؛ إنَّ مجموعة العلوم التربوية هي نتيجة حضورِ العلوم الأخرى كالفلسفة وعِلم الاجتماع... في مجال التربية والتعليم، ومَيلِ هذه العلوم إلى البحث في المسائل والقضايا التربوية. ومع نموّ الدِّراسات التربوية وتطوّرها، أخذَت فروعٌ تخصُّصية متنوِّعة ـ تعدادُها 16 تخصُّصاً ـ على عاتقها، دراسةَ الزوايا المختلِفة، لعملية التربية والتعليم.

15 ـ يمكن تصنيف فروع العلوم التربوية، بشكلٍ كلّيّ، إلى ثلاثة اتّجاهات عامّة، هي: العلوم التي تبحث في الظروف العامّة والمحلّيّة؛ العلوم التي تبحث في كيفية ظهورِ الأوضاع التربوية؛ العلوم التي تبحث، وتفكِّر، في التربية ومستقبلِها.

16 ـ في ما يخصُّ مسألة اعتبار العلوم التربوية الحاليّة، عِلماً واحداً مستقِلّاً، أم مجموعة علوم جمع بعضها إلى جانب بعضها الآخر؛ ثمّةَ رؤيتان: التركيب الانضماميّ، والاتِّحادي. ومن خلال التمييز بين العلوم التربوية الراهنة، والعلوم التربوية المنشودَة، ومع ترجيح نظريّة التركيب الاتّحادي بين العلوم التربويّة في وضعها الراهن. دعونا في دراستنا هذه إلى تأسيس علم يتحلّى بخصائص تميّزه عن سواه من العلوم، يُسمّى بـ «علم التربية».

17 ـ هذه المشخَّصات والخصائص هي: النظرة الجامعة والشاملة إلى أبعاد العمليّة التربوية جميعها، وملاحظة التعقيدات وتعدّدِ

أوجه القضايا التربوية. والنظرةُ الـ «ما وراء منهجية» وتعدُّد المنهجيّات، وتجاوُز حصار المنهجية الواحدة في الأبحاث والدراسات التربوية؛ وتقديم توصيات جامعة تلحظ العمليّة التربويّة بجميع أبعادها، ومن سماته أيضاً الاستقلال عن العلوم التربويّة الراهنة، مع حفظ العلاقة بها والاستفادة منها، وموضوع هذا العلم الذي ندعو إلى تأسيسه هو: «مطلق التربية» وليس «التربية المقيّدة».

18 ـ يبحث عِلم الأخلاق عن الصِّفات وأنماط السلوك الحَسَنَةِ والقَبيحة، وكيفيّة اكتسابِها واجتنابِها. وثمّةَ أوجهُ شَبَهٍ واختلاف بينه وبين التربية. فإنَّ موضوعَ كِلَيهِما هو الإنسانُ؛ لكن علم «الأخلاق» ينظِّم دراساتِه وبحوثَه، من منظار «بناء الذّات»، في حين أنَّ عِلم التربية، يفعل ذلك، من منظار «بناء الآخَر». ويهدف كِلَا العِلمَينِ إلى توجيه أفكار الفرد وعلاقاته وميوله وسلوكه نحو الهدف والغاية المنشودة. وما يميّز بينهما هو التوجّه العام الخاصّ بكلٍّ منهما («بناء الذّات»، و«بناء الآخر»).

19 ـ تؤثِّر الأخلاق في عِلم التربية، في الأمور التالية: التوجيه والتأثير في المباني والأهداف؛ والتأثير في الأصول والأساليب؛ والتأثير في الأبعاد التربوية؛ ودَورُ الإرشاد والمنع. وفي المقابل؛ تقع تأثيراتُ عِلم التربية على الأخلاق، ضِمنَ دائرةِ الأمور التالية: التأثير في المباني والأصول والأساليب؛ والتأثير على أبعاد الأخلاق ومجالاتها؛ والاستفادة من بحوث عِلم التربية والدراسات التربويّة؛ وعرض أساليب تعليميّة جديدة.

20 ـ عِلمُ العِرفان العَمَلِيّ هو مجموعة القواعد، والبيانات،

والتوصيات التي تصبّ اهتمامها على الأعمال القلبية والأحوالِ الباطنية، للوصول إلى كمال التَّوحيد. ومقارنة هذا العِلم بعلم التربية تُشيرُ إلى أنه، مع كَونهما ذوي طبيعةٍ آمرةٍ، وكونهما يهدِفانِ إلى إحداثِ تغيّراتٍ تدريجيّة في الإنسان؛ فإنَّ عِلم العِرفان العَمَلِيِّ حَصَرَ موضوعَه في السلوك القلْبيّ والحالات الباطنية، وحصر اتِّجاهَهَ في «بناء الذَّات»، ومنهجيَّتَهُ في الكشف والشهود، على خلاف عِلم التربية. ومع ذلك، يجدُر الالتفات إلى التعامُل والتبادُل بين هذَين العِلمَينِ، في المباني والأصول والمنهجيات والمجالات؛ كـ «التربية العِرفانية». وقد حرصنا في دراستنا هذه على حفظ الحدود الفاصلة بين العلمين، رغم إمكان التبادل والتأثّر والتأثير بينهما.

الفصل الثالث

عِلْما الفقه والتربية؛ تعاملهما ومقارنتهما

عرّفنا الفقه، في الفصل الأول، بأنّه علمٌ يهدف إلى معرفة الحُكم الشرعيّ (التكليفيّ والوضعيّ) المتعلّق بالسلوك الاختياريّ للبالغ المكلَّف، في شتّى المواقف والحالات؛ وخَلَصنا إلى وقوع جميع أنماط السلوك، الجوانحيّ منه والجوارحيّ (مع توفّر الشروط العامّة للتكليف)، ضمن دائرة الفقه؛ بعد معاينة أنواع السلوك الإنسانيّ، وعطفِها على مبنى «جامعية الشريعة»[1].

(1) مبدأ «جامعية الشريعة» هو أحد الأسس الكلاميّة للاجتهاد. ويُعبَّر عن هذا المبنى بـ «لكل واقعة حكم شرعيّ»؛ ووَفقَه، فإنّ لكل أنماط سلوك الإنسان الاختيارية حكماً شرعيّاً، والمقصود هنا الحُكم التكليفيّ الأوّليّ بالمعنى العامّ، سواء أكان إلزاميّاً أم ترجيحيّاً، أم إباحة؛ وكذلك سواء أكان الحكم واقعيّاً أم ظاهريّاً. لكن، نظراً إلى مراحل الحكم الشرعيّ (الإنشاء، والفعلية، والإبلاغ)، فالأحكام تختلف بعضها عن بعض. ففي مقام الجعل والإنشاء، كل أنماط سلوك المكلَّفين الاختيارية لها حكم؛ لكن في مرحلة الفعليّة، يتقبّل الحكم الاستثناء، وقد لا تصل بعض الأحكام إلى مرتبة الفعليّة؛ أمّا في مرحلة الإبلاغ، فلا يمكن إغفال احتمال ضياع بعض الأحكام وعدم وصولها إلى المكلّفين نتيجة ضياع بعض الأدلّة كالنصوص الروائيّة مثلاً. (انظر: علي رضا أعرافي، مجموعة محاضرات=

وتناول الفصل الثاني مفهوم التربية، التي حدَّدناها بأنّها عمليةٌ تسعى لإحداث التغييرات التدريجية المُرامة في الأبعاد البدنية والنفسية للفرد، من خلال عامل إنساني. وأطلقنا عبارة «علم التربية» على مجموع الجهود العلمية والبحثية في مجال التربية، المبنيّة على اتّجاهات ورؤىً مختلفة. مع ملاحظة أنّ هذا العلم قد يستفيد من المناهج التجريبية والعقليّة والنقلية، نظراً إلى سعة نطاق فروعه واختصاصاته.

أمّا الفصل الثالث، فقد عقدناه للمقارنة بين علمي الفقه والتربية؛ من خلال توضيح حدودهما المستقلّة، وإبرازِ هُويّة كلٍّ منهما. كما يعالج هذا الفصل قضيّة التفاعل والتبادل بين العلمين. ولا ريبَ في ضمان إنتاج عِلم، ونظريات جديدة، في مجالَي الفقه والتربية، والمجالات الـ «بين تخصصية» في هذا الإطار؛ إذا أرفَد علمُ الفقه خدماتِه المحتمَلة لعلم التربية، وأثّر علمُ التربية في علم الفقه وساعدَه.

وسنبدأ هذا الفصلَ بموضوع مقارنة العلوم بشكل كلّي، لتحديد كيفيّة الخُلوص إلى نموذج يصنِّف العلاقات المحتمَلة بين العلوم؛ مَدخلاً إلى قياس العلاقة بين علم الفقه وعلم التربية.

المقارنة بين العلوم

تتمّ مقارنة علمَين أحدهما بالآخر وفقَ أحد شكلَين؛ الأوّل بحثُ التشابهات والاختلافات، وتشخيصُ التناسب والنسبة بين العناصر المتناظرة، من خلال تعيين العناصر التي يتوقّع الاشتراك

= بعنوان: «**مبانى كلامى اجتهاد**»، المحاضرة التاسعة إلى الخامسة عشرة (تاريخ 20/ 9/ 1385 ـ 4/ 10/ 1385).

فيها، وهي ما يصطلح عليه بالرؤوس الثمانية لكلّ علم. وتُفضي هذه الأبحاث عادةً إلى تحديد نطاق كلٍّ من العِلمَين، مع اختيار إحدى النِّسَب الأربع. والشكل الثاني من المقارنة يهدف إلى اكتشافِ التأثيرات المتبادلة بين العِلمَين، من خلال مقارنة أحدهما بالآخر.

ويهدف الشكل الأوّل من المقارنة (ويسمى «قياس النسبة بين العلوم») إلى الكشف عن التشابهاتِ والاختلافاتِ في العناصر الأصلية (الكامنة في العِلمَين)؛ خلافاً للمقارنة في شكلها الثاني (وتسمَّى «قياس ميزان العلاقة بين العلوم») التي تبحث في التبادلِ والتعاونِ والتفاعلِ، في إطار العلاقة بين العلمَين. وفي ما يأتي سوف نشير إلى ألوان كلٍّ من الشكلين المذكورين أعلاه، مع مراعاة الاختصار قدر المستطاع:

أ) قياس النسبة بين العلوم:

لكلِّ علم عناصرُ أصليّة، تُعرف بـ «الرؤوس الثمانية»[1]. وفي قياس النسبة، تُعقد المقارنة على صعيد هذه الرؤوس الثمانية كلّاً أو بعضاً، أو نعاين طبيعة العلاقات الخاصّة على مستوى عنصر بعينه، مع الالتفات إلى وجود الاختلاف في سائر العناصر غير العنصر الذي تُعقد المقارنة على مستواه وصعيده. كما إنّ قياس النسبة هذا قد يجري على مستوى مقارنة الهدف، أو الفائدة، أو المنهج، أو المصادر التي يستند إليها كلّ من العلمين، أو غير ذلك ممّا قد

(1) الرؤوس الثمانية هي مجموعة الأمور التي ينبغي على كل من يشرع في دراسة علمٍ من العلوم معرفتها وهي: الغرض، والمنفعة، والسمة، والمؤلّف، وأيّ علمٍ هو، وفي أيّ مرتبةٍ هو، والقسمة أي أقسام العلم وأبوابه، والثامن هو الأنحاء التعليميّة. (التهانوي، **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، ج1، ص 14 ـ 17).

يصعب حصره ويختلف من علم إلى آخر، وفي ما يأتي نورد بعض الكلام الذي يساعد على وضوح الصورة:

1/أ ـ **النسبة بين موضوعات العلوم**: لكلّ علم من العلوم موضوع[1]. وقد تكون النسبة بين موضوعَي علمَين، نسبة «التبايُن»، أو «التساوي»، أو «العموم والخصوص المطلق»، أو «العموم والخصوص من وجه». وقد يشترك أحياناً علمَان، أو علوم عدّة، من حيث الموضوعُ؛ فتتجلّى قضاياهما، أو قضاياها، دائرةً في فلك موضوع معيّن؛ كحال علمَي الحساب والهندسة في انتمائهما إلى مقولة الكَمِّ، بمعزل عن كَون أحدهما كمّاً متّصلاً (المقدار الهندسي)، والآخر كمّاً منفصلاً (العدد).

وقد بيَّن بعض المناطقة، في دراستهم العلاقاتِ الموضوعيّةَ، الصلةَ الموضوعيّةَ بين العلوم بشكل أكثرَ تخصّصاً؛ ومنهم العلّامة الحلّيّ، في «**الجوهر النضيد**»، إذ يقول: «العلوم إنّما تتمايز وتتغاير بحسب تمايز موضوعاتها، وتغايرها، وتشارك العلوم وتداخلها بحسب تشارك الموضوعات وتداخلها أيضاً. إذا ثبت هذا فنقول الموضوعات إما أن يكون بينها عموم وخصوص أو لا يكون؛ فإن كان فإما على وجه التحقيق أو لا يكون؛ والذي يكون على وجه التحقيق هو الذي يكون العموم والخصوص بأمر ذاتي بأن يكون العام جنساً للخاص كالمقدار الذي هو موضوع الهندسة، والجسم

---

(1) «موضوع كلّ علم هو الشيء الذي يبحث في العلم عن أحواله وخواصّه وآثاره، أو بحسب التعبير المشهور عن عوارضه الذاتيّة». (مطهري، **مجموعه آثار**، ج5 (**آشنايى با علوم اسلامى، منطق وفلسفه**، الدرس الثالث) ص48). ومسائل العلم هي مجموعة القضايا التي تشترك موضوعاتها في عنوان جامع يلمّ شتاتها، وهذا العنوان الجامع، هو موضوع العلم نفسه. (**آموزش فلسفه**، ج1، مصدر سابق درس 6، ص 88).

التعليمي الذي هو موضوع المجسمات، والعلم الذي موضوعه أخص داخل تحت العلم الذي موضوعه أعم وجزء منه...»[1]. وهكذا يتابع استعراضه على قاعدة السبر والتقسيم ليرتّب النتيجة التي يتوخّاها من تعرّضه لهذه المسألة. (انظر: الرسم البياني رقم 22).

2/أ ـ النسبة بين المحمولات: يَنسِب كلّ علم من العلوم إلى موضوعه عوارضَ وأحكاماً وآثاراً. وتكشف مقارنة محمول علمَين إلى ميزان التوافق والافتراق بينهما. ويمكن القول، بشكل عامّ، إن محمول العلوم إمّا وصفيّ وإخباريّ، وإمّا إنشائيّ وآمِر (يصدر الأوامر والتوصيات). وهكذا يمكن توزيعُ التوصيات والتوصيفات على تصنيفات عدّة، وفقَ وجهات نظر مختلفة.

فعلى سبيل المثال (كما بُيِّن في الفصل الأول)، يمكن استنتاج أنَّ الأمر وإصدار التعليمات هي السمة الغالبة على علمَي الفقه والقانون، كما يمكن ملاحظة محمولٍ تكليفيّ ووضعيّ في كِلَيهما؛ من خلال مقارنة محمول عِلم الفقه بمحمول عِلم القانون. لكن، مع وجود التقارب في المحمول، ينبغي العلمُ بأنَّه، على خلاف علم الفقه؛ لا محمولَ غيرَ إلزاميّ في عِلم القانون؛ إذ إنّ الأحكام القانونية تتمتّع بالضمانة الإجرائية.

3/أ ـ النسبة بين الأهداف والفوائد: هدف العلم وغرضه من العناصر الأساس التي تُنظَّم على أساسها العلوم وإنشاؤها. وكما قد تكون مساعي العلوم وأهدافها متباينة تماماً، فلا تتّجه في الاتّجاه عينه، كذلك قد تكون في سَيرٍ مشترك وراءَ هدف واحد؛ فالفروع المختلفة لعلوم الطبيعة تهدف كلُّها إلى اكتشاف القوانين الحاكمة في الطبيعة، وتهدف فروع علم الطبّ، على اختلافها، إلى معالجة

---

(1) حسن بن يوسف (العلّامة الحلي)، **الجوهر النضد**، ص217.

الأمراض، وكذلك علاقة العلوم المختلفة بالدِّين، فإنَّ هدفها معرفةُ الدِّين. ويجدُر لَفتُ العناية إلى أنّ هدفَ أيِّ عِلم وغرضه هو عينُهُ **العلّةُ الغائيّةُ** والمقصد النهائيُّ لهذا العِلم؛ ولكنّ الفوئد والمنافع أو الأدوار يؤدّيها العلم بالتبع، وتحصل بالطريقة نفسها دون أن تكون مقصودة، مثل هذه الفوائد لا تُدعى غرضاً للعلم ولا علّةً غائيّة له[1]. ويمكن وضع وظائف علمَين تحت مجهر الدراسة، وفوق كفّتي ميزان المقارنة لاكتشاف مدى التشابه بين العلمين على مستوى الوظائف والأدوار التي يؤدّيها هذان العلمان.

4/أ ـ النسبة بين المناهج والمصادر: لا يَخفى أنَّ منهجية البحث هي أحد معايير التمايُز بين العلوم؛ ويستند تنظيم الحدود بين العلوم على هذا الأساس[2]؛ لكنْ، أحياناً، تشترك العلوم في ما بينها، في منهجية البحث المعتمَدة فيها. فكثيراً ما تكون العلوم المختلفة (موضوعاً وغايةً) متّحدةً في المنهج؛ فعِلم الكلام مشابه للفلسفة، من حيث إنّه، في بعض أبحاثه، يعتمد منهج القياس والبرهان العقليّ، غيرَ أنّه في مسائل أخرى يُناظر عِلم التاريخ من حيث استفادتُهُ، في بعض مسائله من المنهج النقليّ.

أمّا مصادر العلوم، فيُمكن الحديث عنها في ذَيل منهجية البحث ودراسة النسبة بينها. مثلاً؛ قلنا في الفصل الأول (لدى مقارنة منهجية البحث في علم الفقه، بتلك التي في علم القانون)، إنّ العقل، بوصفه مصدراً للعِلم، مشترك بين «الفقه» و«القانون»؛ أمّا المصادر الأخرى، فلها الحجيّة في العلم ذي الصّلة بها فحسبُ، وهي تُعدّ مصدراً معرفيّاً له دون سواه أو على الأقلّ دون العلم الآخر مورد المقارنة.

---

(1) انظر: **كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم**، مصدر سابق، ج 1، ص 15.

(2) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 1، ص 77.

ب) ميزان العلاقة بين العلوم

عِلِمنا أنّ الهدفَ من قياسِ النسبة بين علمَين ـ أو أكثرَ ـ من حيث ارتباطهُما وعلاقة أحدهما بالآخر؛ هو تبادلُ العلوم والخدمات في ما بينهما، وسدّ كلٍّ منهما ما في الآخر من ثغرات؛ ولأنه ثمّة مستويات وأنواع عدّة لتأثير العلوم بعضها في بعضها الآخر، نشير إلى موارد منها:

1/ب ـ تأثر تبيين المبادئ التصديقيّة: إنّ بعض العلوم تمثّل مبادئ معرفيّة لغيرها من العلوم. كما تفعل الفلسفة فإنّها عندما تثبت واقعيّة الأشياء وحقيقة وجودها الخارجيّ تكون قد أمّنت خدمةً لسائر العلوم وهي أنّها أثبتت لها موضوعاتها غير البديهيّة أو أصولها الموضوعة[1]، وكذلك تثبت لها عموم بعض قوانينها وكلّيتها، وبذلك تكون قد شيّدت الأسس التي تنطلق منها العلوم التي تستفيد من هذه الخدمات التي تقدّمها الفلسفة لغيرها من العلوم، ويحصل مثل هذا الأمر على مستوى المبادئ التصديقيّة كما على مستوى المبادئ التصوّريّة[2].

2/ب ـ التأثر الأدواتي: تمتاز بعض العلوم بكونها مقدّمة لغيرها، وباحثة حول مناهج علوم أخرى؛ فتتّصف بكونها آلةً لغيرها وأداةً من أدواته. مثلاً علمُ المنطق آلة وقواعده منهج ناظم للتفكير في جميع العلوم. وكذلك عِلم أصول الفقه، بالنسبة إلى علم الفقه، وعلم «منهجيّة البحث» الذي يبيّن قواعدَ البحث وأساليبه، للحصول على الجواب العلميّ عن الأسئلة المطروحة في تخصّص علميّ أو أكثر. فعلى سبيل المثال، يضع عِلم «منهجية البحث في العلوم

---

(1) مثل: مبدأ العليّة، ومبدأ استحالة التناقض.

(2) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، درس 9؛ انظر كذلك: مطهري، **مجموعه آثار**، ج7، ص157، (كارهاي فلسفه)؛ ص 24 (روابط فلسفه با علوم).

الإنسانية» بين أيدي الباحثين مجموعةً من القواعد والأساليب والأدوات، في اختصاصات العلوم الإنسانيّة كافّة، فهو مساعد للباحث في بحوثه[1]، ونَجِدُ منهجيات مختصّةً بعِلم معيّن، مثل «منهجية البحث في التربية والتعليم»[2]، ومثل: «الإحصاء الوصفي والاستنباطي في العلوم السلوكيّة»[3]، وكذلك «القياس النفسي والتربويّ»[4]، وعلى هذه المنهجيّات يُقاس ما سواها...

3/ب ـ تأثر القاعدة والتطبيق: بعض العلوم تتناول الجانب التطبيقي لبعض قوانين العلوم الأخرى، فتعتمد الأخرى عليها وتبتني على نتائجها. فثمّة قوانينُ تُكتشَف في علم التشريح مثلاً، أو علم الأنسجة والكيمياء الحيوية، سرعان ما تجد لنفسها تطبيقاً في علوم الطب. وخلافاً لسائر العلوم، التي تَدين للفلسفة في أصولها وأسسها المعرفية، وأصولها الموضوعة؛ فإنّ علوم الطب تصوغ أهدافَها الطبيّة والعلاجية بنحو عَمَلِيٍّ معتمدةً على نتائج تلك العلوم الأساس. وكذلك علم التربية الذي يعتمد في بعض تطبيقاته على علم الاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، وغيرها من العلوم التي تمدّه بالقواعد التي يحتوي هو على تطبيقها.

4/ب ـ التأثر التفهّمي ـ التفهيمي: ثمّة نوع آخرُ من التأثير يستحقّ الإشارة إليه، هو تأثير علم ما في فهم علم آخرَ وتعلّمه. مثلاً الفلسفةُ (بمَباحثِها) تمدّ دارسها بقدرةٍ على فهم وتبيين البحوث الفيزيائية.

---

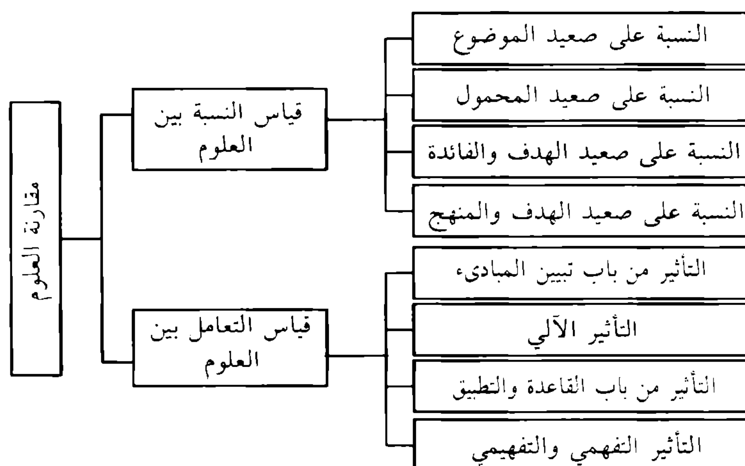
(1) انظر: حافظ نيا، **مقدمه اى بر روش تحقيق در علوم انسانى**.

(2) انظر: دلاور، **روش تحقيق در روان شناسى وعلوم تربيتى**؛ آرى، دانالد و...، **روش تحقيق در تعليم وتربيت**.

(3) پاشا شريفى و...، **روشهاى آمارى در علوم رفتارى**؛ هومن، **استنباط آمارى در علوم رفتارى**.

(4) هومن، **اندازه گيريهاى روانى وتربيتى**.

ويجدر الالتفات إلى أنّ الكشف عن هذه التأثيرات التي ذُكِرت آنفاً، إنّما هو نتيجة عمل استقرائي، فقد يكشف مزيد من الاستقراء عن أنواع جديدة من التأثّر والتأثير المتبادل بين العلوم؛ وفي هذا الفصل سوف نكتشف أشكالاً من التأثر والتأثير بين علم الفقه والتربية، قد لا تندرج تحت أيّ من العناوين الواردة أعلاه.



الشكل 22: مقارنة العلوم

النسبة على صعيد الموضوع إما	عموم وخصوص	إما على وجه الحقيقة والعموم والخصوص بالأمر الذاتي. بأن يكون العام جنس الخاص مثل موضوع الهندسة (المقدار) وموضوع المجسمات (الجسم التعليمي).				
		أو لا	موضوع العلمين شيء واحد، وهو للعام بنحو مطلق وللخاص بنحو مقيد.			
			الموضوع متعدد ولكن موضوع العام عرض لموضوع الخاص، مثل الوجود موضوع الفلسفة والمقدار موضوع الهندسة، ومن الواضح أن العلم الخاص تحت العلم العام، ولكنه ليس جزءاً منه.			
	أو لا	أو الموضوع واحد ويختلف باختلاف القيد، مثل الأجرام فهي من حيث الشكل موضوع للهيئة ومن حيث الطبيعة موضوع لعلم الطبيعيات.				
		أو لا	أو يتشارك العلمان في الموضوع ولكن يختلفان في الحيثية مثل الأخلاق والطب موضوعهما قوى الإنسان.			
			أو لا	أو كلاهما تحت علم واحد وبالتالي متساويان في التربية مثل الحساب والهندسة.		
				أو لا	أو أحدهما مقارن للأعراض الذاتية لموضوع الآخر وفي هذه الحالة كلاهما تحت علم آخر (الحساب والموسيقى).	
					أو لا	وعندها يكونان متباينين كالحساب والطبيعيات.

الشكل 23: تصنيف العلّامة الحلّي للعلاقة بين العلوم

بعد ملاحظة هذا التصنيف، سوف نكمِل البحث في العلاقة بين علم الفقه والتربية ونقارن أحدهما بالآخر، لنكتشف وجوه الشبه بينهما ووجوه الاختلاف، وعلى ضوء ذلك نتبيّن الخدمات التي يمكن لأحد العلمين أن يقدِّمها إلى الآخر.

1 ـ النسبة بين علمي الفقه والتربية

ذكرنا أنَّ المقارنة بين العلوم قد تأخذ أشكالاً عدّة، هي: قياس الموضوعات بعضها ببعض، وكذلك المحمولات والأهداف ومنهجيات البحث في العلوم. وفي ما يأتي، سنقارن بين علم الفقه وعلم التربية على هذه المستويات جميعاً:

1 ـ 1 ـ العلاقة على صعيد الموضوع

موضوع علم التربية هو العمليّة التربوية؛ إذ يسعى هذا العلم لبحث القضايا والمسائل المتنوّعة ذات الصّلة بالعملية التربوية وأبعادِها المختلفة. وموضوع التربية ينحصر في الإنسان، والتغيّرات التدريجية ـ التي تتمّ بواسطة عاملٍ إنسانيٍ ـ المطلوبةِ رؤيتُها في المتربّي. ويتجلّى تأثير المربّي على المتربِّي، في الرؤى والميول والاتّجاهات التي تبدو في سلوك المتربّي وتظهر في تصرّفاته.

وبكلمة موجزة: العمليّة التربويّة، التي يشكّل السلوك الاختياري للمربّي والمتربّي جزءاً منها، هي موضوع (محور دِراسة) عِلم التربية. وموضوع علم الفقه هو السلوك الاختياري للمكلَّف (وقد أشرنا إلى هذا، في الفصل الأول). وبناءً عليه، يُلاحظ اشتراكُ علم الفقه وعلم التربية، في دراسة الإنسان وسلوكه، وهذا يفسح في المجال للتفاعل بين هذين العِلمَين؛ إذ يمكن عدّ الإنسان موضوعاً لهما ولو بالواسطة.

وكذلك الأمر حيالَ قياس النسبة، بين موضوعَي هذين العِلمَين؛ فإذا حصرنا التربية والتعليم (اللذَينِ هما موضوعا عِلم التربية) بالسلوك الاختياري للمربّي والمتربّي، والعواملِ الإنسانيّة الأخرى فحسب، فَسَيظهر أنّ موضوع عِلم الفقه أعم من موضوع علم التربية؛ وذلك لأنّ موضوع علم الفقه هو الفعل الاختياريّ للمكلّفين سواء أكان ذلك في مقام التربية أم لم يكن. بينما موضوع علم التربية محصور بالسلوك الاختياريّ ولكن في مجال التربية فحسب. وإذا افترضنا أنّ موضوع علم التربية هو سلوك المربّي والمتربّي بقولٍ مطلق، ولم نحصره في الأفعال الاختياريّة، ففي مثل هذه الحالة سوف تكون النسبة بين العلمين نسبة العموم والخصوص من وجهٍ؛ إذ يلتقي العلمان في الأفعال الاختياريّة في مقام التربية، ومادة الافتراق

من جهة علم التربية هي الأفعال غير الاختيارية ذات الطابع التربويّ، ومادة الافتراق من جهة علم الفقه هي الأفعال الاختيارية غير التربويّة.

ويبدو أنّ موضوع الدراسة في عِلم التربية، ليس محدّداً في سلوك المربِّينَ الاختياريّ فحسبُ، بل قد يكون أيَّ نوعٍ من التأثير. لذا؛ تكون النسبة بين موضوعَي هذين العِلمَين، «نسبة العموم والخصوص من وجه».

طبعاً، علينا الالتفات إلى أنّ نظرة هذين العِلمَين إلى الإنسان مختلفة. فالفقه علمٌ آمِر، يبحث من زاوية تعيين الأحكام الشرعيّة الخمسة لسلوك المكلّفين الاختياريّ، ويخلصُ إلى تقديم نظامٍ سلوكيٍّ مبتنٍ، أساساً، على الوحي؛ في حين يقوم عِلمُ التربيةِ ـ مضافاً إلى توصيف العمليّة التربوية وتحليلها، وتشخيصِ عناصرها وصفاتها والقواعد الحاكمة عليها ـ باقتراح التوصيات على المربِّينَ وإعطائهم التوجيهات والأوامر، على أساس الاكتشافات العلمية التي خَلَصَ إليها بعد جَمعِهِ معلومات من مَصادِرَ معرفيةٍ متنوّعة كالتجربة، والعقل، والنقل، والشهود، والوحي. (سوف نعاود الحديث عن هذه النقطة لاحقاً).

مجال العلمين وميدانهما:

ثمة تشابه بين سعة الدائرتين اللتين يعمل فيهما كلّ من الفقه وعلم التربية. فالإنسان طوال عمره ساحة لعمليّة التربية، وليس في خلال عمره فقط، بل تتدخّل التربية لتعالج بعض الأوضاع والظروف السابقة على بداية العمر. هذا عن مساحة اشتغال التربية طوليّاً، وأما عن العرض الذي يشتغل فيه علم التربية فكذلك هو واسع الدائرة يشمل أبعاد الإنسان الوجودية كلّها، كالبعد العاطفي، والأخلاقي، والجسديّ، والاجتماعي...

في المقابل؛ يتدخّل علم الفقه في دائرة واسعة؛ له أحكامٌ وأوامرٌ وَنَوَاهٍ مختلفةٌ ومتفاوتةٌ، تتعلّق بمقاطع عُمُرِ الإنسان كافّةً، وتطال جميعَ مراحلها حتى مرحلةَ ما قبل الولادة. كما وهو لا يختصّ ببُعد واحد من أبعاد الحياة؛ بل إن الشارع قد وَضع الأحكامَ بما يحدو الإنسان على الترقّي، بالتزامهِ بها، في جميع أبعاد وجوده؛ يضافُ إلى أنّ في الشريعة أحكاماً متعلِّقة بساحة الجسد، وأحكاماً مرتبطة بميدان الاقتصاد والسياسة والاجتماع وما إلى ذلك.

ساهم تشابه مجالي العلمين وسعتهما في إمكان التواصل وتبادل الخدمات بينهما. فعلم الفقه مثلاً لم يستطع تجاهل الشأن التربويّ، بل ومن باب أداء دوره الخاصّ به، تصدّى هذا العلم للحديث عن بعض الواجبات والمحرّمات ذات الطابع التربويّ، هذا من جهة ومن جهة أخرى، لا ننسى أنّ الفقه نفسه والأحكام الشرعيّة هي مادّة للتعليم والتدريس في البلاد الإسلاميّة. وسوف نتحدّث عن هذا الأمر عندما نصل إلى الحديث عن التعامل بين العلمين.

الأمر الآخر الذي يمكن جعله موضعاً للمقارنة هو المجال «الارتقائي»[1] فهو من موارد الاختلاف بين العلمين. فالفقه يتحدّث عن أمور مثل: الدعاء، والتوسّل، وعالم الغيب... ويدخل في حساباته الارتقاء المعنويّ للإنسان، وأما علم التربية الراهن، فإنّه قلّما يتعرّض للقضايا المعنويّة.

وفي ختام الحديث عن هذه النقطة يتّضح أنّ بين علم الفقه

---

(1) وهو يشمل أبعاد الوجود الإنساني طولاً وعرضاً؛ أي يمتد عبر عمر الإنسان، ويستوعب ساحات تصرفه.

وعلم التربية، تشابهاً على مستوى المجال طولاً وعرضاً، وأمّا على صعيد المجال الارتقائي فلا يظهر التشابه واضحاً[1].

1 ـ 2 ـ العلاقة على صعيد المحمول

أشرنا مِن قَبلُ إلى أنَّ علم التربية علمٌ عمليّ، ومحمولاتُه إنشائيّة آمرة، إلّا أنَّ له محمولاتٍ وصفيةً كذلك؛ على خلاف عِلم الفقه، الذي تقتصر محمولاته على الطابع الأمريّ التوجيهي.

ومحمولاتُ القضايا الفقهية (الأحكامُ الشرعية) هي اعتباراتٌ ومجعولاتٌ يأخذها الشارع بالاعتبار إزاءَ المكلّفين، ويُصدرها لِلحَثِّ على عملٍ ما، أو المنعِ (الزجـر) منه، أو الترخيص فيه. وتتعلّق هذه الأحكام مباشرةً بأفعالِ المكلَّفين، وتوجِب موافقتُها أو مخالفتُها المثوبةَ أو العقوبة.

يبقى أنَّ جزءاً من محمولات الفقه، هي أحكامٌ وضعيّةٌ؛ فهي، على خلاف الأحكام التكليفية، لا ترتبط بشكلٍ مباشر بسلوك المكلَّفين، إنّما تؤثر على سلوك الإنسان بشكلٍ غير مباشر. وفي جميع الأحوال، ليس لهذه الأحكام الوضعيّة ماهيّةٌ وصفيّةٌ، ولا تدور في فلك الواقع. مثلاً؛ صحيحٌ أنَّ جملة: «الدم نجس» هي في الظاهر إخبارية، لكنّها ملازِمة لإنشاءٍ هو: «الابتعاد عنه واجبٌ».

وخلاصة القول: إنّ النسبة بين محمولات هذَين العِلمَين، هي نسبة العموم والخصوص المطلق، من حيث إخباريّةُ المحمولات وإنشائيتها. وتُعتبر المحمولات الآمرة نقطةَ الاشتراك والتوازي. وثمّة

(1) ما يُعبَّر عنه في المتن بعبارة: «المجال الارتقائي» قد يدخل في تعبير البعد العرضي عندما يكون الحديث عن ساحة الدين والمعنويّات؛ ولكن خصصناه بهذا التعبير لأهميّته ولاهتمامنا بالتمييز بين علمي الفقه والتربية.

الكثير من الاختلافات بين أوامر علم الفقه ونواهيه، وتلك الخاصّة بعلم التربية، في النوع والمنشأ والحجية و.....

1 ـ 3 ـ النسبة على صعيد الغرض

الهدف النهائيّ لكلٍّ من هذَين العِلمَين، هو إحدى نقاط الاشتراك الأخرى في العلاقة بينهما. فهدف عِلم التربية تقديم الدعم العِلميّ والمعرفيّ للعملية التربوية، ومساعدةُ المربِّينَ على إيصال المتربّي إلى الأهداف التربوية المنشودة. ويستفيد علم التربية ـ بحسب مصدر المعرفة الذي يغذّيه ـ من المدارس والمذاهب الفلسفيّة والعلميّة والدينيّة المتنوّعة، ما يوجب تنوُّع أهداف التربية. ويظلّ إيجاد التغيّرات المطلوبة والكمالية، وتفعيلُ قابليات المتربّي واستعداداته، الهدفَ المشتـرَكَ الجامعَ لوسائل علم التربية ومناهجه، وإن يكُن تنوّعٌ في المدراس والمذاهب المعتمَدة للوصول إلى الأهداف. ولا يقع التباين، بين وسائل هذا العِلم ومناهجه، إلّا في سَعَةِ طَيفِ أهدافه. مثلاً، قد يكون هدفُ منهجٍ (فلسفيٍّ...) ما، إيجادَ السلوك الميكانيكيّ، وما يتقبّله المجتمعُ (لا غير)؛ وقد يكونُ تهيئةَ الظروف الملائمة للحصول على لذّة مادّيّة قصوى، أو إيلاءَ المناحي المجرَّدة والماورائيّة الأسبقيّةَ في فهم طبيعة ظواهرَ يتعامل معها المربّي.

ويُقدِّم الفقهُ، بصفته علماً، نظامَ الأوامر والنواهي في الحياة، على أساس تعاليم الإسلام. فهدفه، في الدرجة الأولى، علميٌّ ومعرفيّ؛ إذ يسعى لاستنباط الأحكام الشرعيّة مستنداً إلى المصادر ذات الصلة. لكن الهدف الغائيّ من هذا العِلم، هو مساعدةُ الإنسان على الوصول إلى السعادة الأبدية والقُرب الإلٰهيّ.

وبعبارة أخرى الهدف الأوّليّ لعِلمَي التربية والفقه، علميٌّ ومعرفيّ، وإلى هذا الهدف ثمّةَ مشتـرَكات في الأهداف الجزئيّة بينهما؛ فكلاهُما ينشد الكمال الإنسانيّ (مع أنّه قد لا توافق بعض

المذاهب التربوية علم الفقه في مصداق الكمال). وثمّةَ أهدافٌ أخرى مشتـرَكة (مرحلية وجزئية)؛ كالسلامة الصحية والبدنية، والهدوءِ الروحيّ والنفسيّ للإنسان...

1 ـ 4 ـ العلاقة على صعيد المناهج والمصادر

أشرنا في الفصل الثاني إلى أنَّ منهجية البحث، في العلوم التربوية، يكتنفها نوع من الإصرار على الاستفادة من التجربة؛ لكنّ تلك العلوم لا تستنكف عن الاستفادة من كل ما سوى «التجربة» و«المشاهدة»؛ كالمنهجية العقليّة والفلسفيّة، وذلك على الأقل في فروع مثل «فلسفة التربية والتعليم» [1]؛ كما تسود المنهجية النقلية والتاريخية أبحاثَ مجال «تاريخ التربية والتعليم»[2]؛ هذا هو حال «العلوم التربويّة»، وأمّا «علم التربية» فإنّه متعدِّد المناهج كما أشرنا آنِفاً.

وقد بسطنا القول في الفصل الأوّل في منهجية البحث الفقهيّ؛ وأشرنا إلى أنَّ المنهج النقلي، يليه المنهج العقليّ، هما المعتمَدانِ في الفقه. فلا مكانَ للمنهجية التجريبيّة والحسّيّة، في المنظومة المنهجيّة للبحث الفقهيّ، سوى الموارد التي يساعد فيها الحِسُّ والتجربة، على فهم الموضوعات الخارجيّة ومصاديق الأحكام[3].

وفي ضوء ما تقدّم؛ يُعتبر المنهج العقليّ والنقليّ (وكذلك العقل

---

(1) **علوم تربيتى ماهيت وقلمرو آن**، مصدر سابق، ص 26.

(2) المصدر نفسه، ص 39.

(3) طُرحت مسألة تأثير الزمان والمكان على تغيّر الأحكام الفقهيّة وتبدّلها، بجدّيّة من قِبل الإمام الخميني(ره)، ضمن حدود معرفة الموضوع، والرجوع إلى أهل الخبرة والاختصاص. وسيُبحَث هذا الجانبُ، في قسم تأثيرات العلوم التربوية على الفقه، في هذا الفصل.

والنقل كمصدرين) نقطةَ اشتراك بين عِلم التربية وعِلم الفقه، رغم وجود كثير من الاختلاف في الجزئيّات. فمثلاً؛ يُعتبر النقل مصدراً لِكِلَا العِلمَين، لكن يُكتفى، في الفقه، بالاهتمام بما نُـقل عن المعصومِينَ، ويضفي علم الفقه على هذه المنقولات الحجّية والاعتبار. وأمّا علم التربية فلا يقبل بهذا الحصر، في بحوثه التاريخية. كذلك؛ لا يُعتبر أيّ تحليلٍ عقليّ، أو تحكيمٍ، يصدر عن العقل[1] معتدّاً به، في الفقه؛ على خلاف ما عليه الأمرُ في علم التربية.

2 ـ تعامل علم الفقه مع علم التربية

تقدّم ذِكرُ أنّ مقارنة علم بآخرَ تتمّ بشكلٍ كلّي وفق أحد شكلَين: الأوّل قياس النسبة بينهما، والثاني قياس ميزان العلاقة التفاعلية التي بينهما. فمن خلال قياس النسبة بين عِلمَي الفقه والتربية، توصّلنا إلى أنْ ثمّةَ مشترَكات عدّة بينهما على صعيد الموضوع والهدف؛ ما يزيد إمكانية تفاعلهما. وسنعمد في ما يأتي إلى إيضاح طبيعة تفاعل علم الفقه مع علم التربية، من خلال قِسمَين؛ الأوّل يطال تأثيرات علم الفقه على علم التربية، والثاني يتناول تأثيرات علم التربية على علم الفقه.

لكن أوّلاً؛ ما المراد من كلمة «التأثيرات»؟ هل على العلم «المتلقّي» تقبُّل التأثيرات والتدخّلات المعرفية؟ هل التأثير هنا مفترَضٌ أم هو حتميّ؟

إذا التفتنا إلى ماهيّة هذَين العِلمَين ومكانتهما، ولا سيّما

(1) يجدُر ذِكر أنّ العقلَ مصدرٌ ومنهجٌ؛ وذلك بالنظر إلى الاختلاف بين المنهج والمصدر.

مصادرُهما المعرفيّة؛ نرى الفقهَ يتغذّى من الوحي والعقل المستقلّ (بصفتهما مصدرَينِ، في هذا المقام). وقد حدّد الفقهاء ميزان تأثير العلوم الأخرى على علم الفقه، والعمليّة الاستنباطية الفقهية؛ في حين ليس الأمر على هذا النحوِ مع العلوم التربوية الراهنة. فعِلم التربية، الذي ابتدأهُ الغربُ ونمّاهُ، لا يَعتبر الوحيَ والعلومَ الدينيّة مصدراً معرفيّاً لا بدّ من اعتماده؛ لكنَّه، ووفقَ التوضيحات التي قدّمناها في الفصل الثاني، لا يحذف الوحيَ من دائرة مصادره (ولا ينبغي أن يحذفه كذلك). لذا لدى التطرّق إلى تأثير الفقه على علم التربية، يجب التكلّمُ بدقّة وعنايةٍ، والبحثُ في التأثيرات المفتـرَضة.

بما تقدَّم، يجوزُ القول إنّ جميعَ الذين يقبلون علم الفقه (بماهيّته ونطاقه)، يقبلون، بالضرورة، أصلَ تأثيره في العلوم الأخرى، التي مِن جملتها علمُ التربية (ويبقى احتمالُ الاختلاف، في وجهات النظر، حول ميزان التأثّر ونوعه). فلا بدَّ من قبول تأثيرٍ ما لعلمِ الفقه على عِلم التربية. إذن، إنَّ التسليمَ بالمبدإ القاضي بقبول الدّين والعلم الدّيني مصدراً لعِلم التربية، يستدعي قبولَ عِلم التربية بخدمات الفقه المعرفيّة.

2 ـ 1 ـ تأثير علم الفقه على علم التربية

يمكن تصنيف تأثير الفقه على علم التربية ضمن مستويات عدّة؛ منها التصنيف على أساس نوع التأثير، وعلى أساس التأثير النظريّ والعمليّ، وغير ذلك من التصنيفات والتقسيمات. وإنّنا نرجّح التصنيف على أساس المتأثِّر وعلى قاعدة البعد الذي يقبل هذا التأثّر في علم التربية. وعلى ضوء ذلك، يمكن تقسيم التأثير الفقهي على علم التربية إلى أقسام عدّة بوحيٍ من الرؤوس الثمانية المشار إليها آنفاً مطبَّقةً على العلم المتأثِّر وهو التربية، وهي على النحو الآتي:

1 ـ التأثير على الموضوع؛

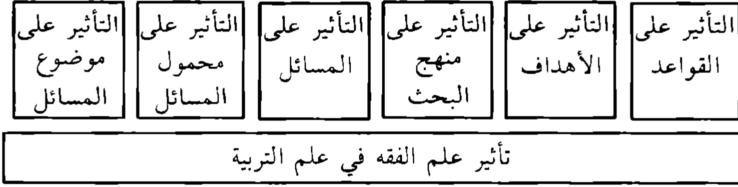
2 ـ التأثير على المحمول؛

3 ـ التأثير على قضايا علم التربية ومسائله؛

4 ـ التأثير على منهجية البحث؛

5 ـ التأثير على الأهداف؛

6 ـ التأثير على الفوائد (انظر: الشكل، رقم 24)



الشكل 24: تأثير الفقه على العناصر الأساس في علم التربية

ينقسم هذا التصنيف سّداسي الأضلاع إلى انشعاباتٍ داخليّة، عبر التركيز والالتفات إلى الحيثيّات الأخرى. هكذا تصبح حدود التأثير أكثـرَ نَظماً واتّساقاً. على سبيل المثال، نحن نعلم أنَّ علم الفقه علمٌ آمِر يتمحوَر حول «الأحكام» (ما يجب)؛ في حين أنَّ لعِلم التربية، ومجموع فروع العلوم التربويّة خاصيّتين؛ فعددٌ من هذه الفروع له ماهيّة وصفية، ومعنيٌّ بتقرير الوقائع التربوية والتعليمية؛ وعددٌ آخرُ له جانب إنشائيّ وآمِر. وبناءً على اكتشافاتِ هذه الفروع (مِن علم التربية)، أو اكتشافاتٍ من الاختصاصات الأخرى؛ تَصدرُ أوامرُ تتعلّق بمجال التربية. مثلاً، من مهمّات عِلم التربية التعرّفُ إلى عمليّة التعليم والتعلّم، وتحليلُ آليّات التعليم؛ وبعد تشخيص ماهيّة التعلّم، والاستدلال عليها في ضوء نظرياتٍ في علم النفس، وبعد معرفة التأثيرات البيئية والاجتماعيّة وغيرها على التعليم، يتمّ إصدارُ الأوامر والنواهي، في مقام التوصية، لتحقُّقِ التعلّم ورفع مستوى كيفيّته. ولانحصارِ علم الفقه في بعدٍ واحد، وثُنائيةِ الأبعاد في عِلم

التربية، ينبغي أخذ هذا الاختلاف في السمات والخصائص بين العلمين عند قياس احتمالِ التأثير المتبادل لأحدهما في الآخر.

2 ـ 1 ـ 1 ـ التأثير عل موضوع علم التربية

أشرنا من قبلُ إلى أنَّ نسبة موضوع علم الفقه إلى علم التربية، هي نسبة «العموم والخصوص من وجه»؛ أي ثمّة دائرة اشتراك في الموضوع بين العلمين، وهي دائرة الأفعال الاختياريّة. والمقصود من ذلك أنّهما يغطّيان مقداراً مشتركاً من الأفعال الاختياريّة، على الرغم من اختلاف الزاوية التي ينظر منها كلّ من العلمين إلى هذه الأفعال[1]. فالفقه يسعى إلى اكتشاف الحُكم الشرعي المتعلّق بالسلوك الاختياريّ، في حين يهدفُ علم التربية إلى تشخيص السّلوك التربويّ بدقّة، وتحديدِ القواعد الحاكمة عليه، ليبنيَ على ذلكَ أوامِرَهُ وتوصياتهِ اللّازمة. إذاً؛ يسعى كلٌّ من علم الفقه وعلم التربية لأن ينسب إلى موضوعه محمولاتٍ منسجمةً مع طبيعة دوره[2]. وفي هذه الحالة، ستكون تأثيرات الفقه على موضوع علم التربية تقريباً هي عينُها

---

(1) التمايز في الموضوع وجه من وجوه التمايز بين العلوم. ووحدة السنخ بين مسائل العلوم واشتراكها في موضوع واحد، هي المعيار الذي يجعلها علما واحداً. وعليه يشكل الحديث عن اشتراك علمين في موضوع واحد، وينبغي أن لا يكون ثمّة اشتراك بين العلمين في الموضوع. والحال أنّنا كثيراً ما نشاهد علوما تشترك في موضوع أو في جزء من موضوع على الأقلّ، كما أشير إليه أعلاه. ويحلّ المناطقة هذه الإشكاليّة بإضافة قيد في المحور الذي يدور حوله العلم، وهذا القيد هو المحمول، وذلك قوله إنّ موضوع العلم ليس شيئاً في حدّ ذاته، بل هو ذلك الشيء الذي يبحث عن عوارضه الذاتيّة في العلم الذي يعالجه، وذلك يعني أنّ العوارض الذاتيّة التي يُبحث عنها هي التي تعطي العلم وحدته الموضوعيّة. (محمد تقي مصباح اليزدي، **شرح نهاية الحكمة**، ج 1، ص33 ـ 39).

(2) ولا نغفِل الإشارة إلى أنّ بعض القضايا الفقهيّة والأحكام التي يثبتها الفقهاء لبعض الأفعال، لها سمة تربويّة.

التأثيراتِ التي يفرضها الفقه على محمولات عِلم التربية ومسائله. وسنتابع تفصيل هذا البحث في بند «تأثير الفقه على مسائل علم التربية».

2 ـ 1 ـ 2 ـ التأثير على محمول علم التربية

علمنا أنَّ ماهيّة المحمولات الفقهية آمرة؛ على خلاف محمولات علم التربية، التي لجزءٍ منها ماهيّة توصيفيّةٌ. وقد يُتصوَّر أنَّ الفقه لا يستطيع التأثيرَ إلّا على المحمولات الآمرة والتعاليميّة لعِلم التربية، وأنَّ محمولات علم التربية، التي تدور في فلك وصف الواقع والإخبار عنه، ستبقى بمنأىً عن تأثير الفقه؛ لكنَّ حقيقةَ الأمر تبدو على غير هذا النحوِ من التصوّر.

من ناحيةٍ أخرى، إنَّ مسائل أيّ علمٍ هي القضايا المركَّبةُ من الموضوع والمحمول، والنسبةِ بينهما[1]. لذا سنوكل الحديث حول «التأثير على المحمول» إلى بند «التأثير على المسائل»، كما فعلنا، من قبلُ، بالبحث حول «تأثير الفقه على موضوع علم التربية».

2 ـ 1 ـ 3 ـ التأثير على مسائل علم التربية

إن «المسألةَ» في أيّ علمٍ هي القضيّة التي تُبيّن ارتباطَ موضوع ذلك العلم بأحد عوارضه وأحكامه. إذن، كلّ علمٍ يشتملُ على مجموعةٍ من المسائل المتضمِّنة للموضوع والمحمول والنسبة[2]. ومن

---

(1) تتضمّن قضايا العلوم أنواعاً مختلفة؛ أشهرْها تلك الحمْلية المركَّبة من ثلاثة عناصر (الموضوع، والمحمول، والنسبة). وكذلك القضايا الشرطيّة المركّبة من مقدّم وتالٍ، والرابطة. وكلٌّ من المقدّم والتالي، يستطيعُ وحيداً تشكيلَ قضيّة حَمْلية. (انظر: المظفر، **المنطق**، مصدر سابق، ص135 ـ 137).

(2) مطهري، **مجموعه آثار**، ج6، ص 474 (**اصول فلسفه وروش رئالسم**، المقالة السابعة).

المهمّ إدراكُ أنَّ مسائل العلم هي تلك القضايا التي تنضوي موضوعاتُها تحت عنوان جامِع (كلّ أو كلّيّ)، ويكون ذلك العنوانُ الجامعُ موضوعَ ذلك العلم[1]. ويتّضح من ذلك الاختلاف بين المسائل والموضوع في العلوم.

من منظارٍ كلّيّ، تنقسم قضايا علم التربية ومسائله، كافّةً، إلى مجموعتَينِ؛ وصفيّة وآمِرة. وكلٌّ منهما ينقسم إلى فروع. (انظر: الشكل 25).

مسائل (قضايا) علم التربية	توصيفية	وصف الواقع الموجود	قضايا تنظر إلى الوجود
			قضايا تنظر إلى الإنسان
			قضايا معرفية
			قضايا قيمية
		وصف الواقع المطلوب	وصف الأهداف القريبة
			وصف الأهداف المتوسطة
			وصف الأهداف البعيدة
		الوصف بحسب الزمان	
		وصف ساحات التربية	
	توصيات	توصيات عامة (أصول)	
		توصيات ناظرة إلى عمليات التربية	

الشكل 25: تصنيف مسائل علم التربية وقضاياه

لا ينبغي استبعاد التصنيف أعلاه؛ لأنه يُلاحظ، عبر تجديد النظر

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 1، ص 88.

إلى علم التربية وفروعه التخصّصية، أنَّ كلّاً من الانشعابات الواردة فيه، قد حصلت بناءً على ملاكٍ ما. فقد تحصل انشعاباتُ العلوم أحياناً نتيجةَ تجزئة الموضوع، وأخرى نتيجةَ حصر دائرته، وثالثةً نتيجة اختلاف الأساليب، وأخيراً نتيجةَ اختلاف الأهداف[1] ويحاول كلُّ انشعابٍ تقديمَ وصفٍ، أو توصيةٍ، حول وضعيّة التربية؛ ولكنَّ المفهوم المشترَك، والمقدارَ الجامعَ لتمام مسائل عِلم التربية، هو ارتباطُها بالتربية والتعليم.

وسوف نحاول، في ما يأتي، بحثَ «تأثير الفقه على مسائل علم التربية»، في محورَين؛ «القضايا الآمِرة» (التوصيات)، و«القضايا الوصفيّة»، وما يتفرّع عنها من فروعٍ ذُكرت سابقاً.

2 ـ 1 ـ 3 ـ 1 ـ القضايا الوصفية

أ ـ التأثير على مباني التربية

المباني هي القضايا الإخبارية التي تدور في فلك وصف «الواقع»؛ وتُخبر عنه، وتُشكّل أسس التربية. مثلاً؛ تنضوي قضايا مثل: «الإنسان لديه روح»، و«الإنسان طالبٌ للكمال»، و«الإنسان قابلٌ للتربية» و«الإنسان غير شرير بالذات»... في إطار مباني النظرة إلى الإنسان. وبناءً عليها تُرسم الأهداف، والأصول، والأساليب التربوية.

لكن ينبغي الإجابة عن السؤال المعطوف على كَون الفقه علماً آمراً (إنشائيّاً)، قبل أن نبدأ بالحديث عن تأثير الفقه على المباني التربوية؛ وهذا السؤال هو: «كيف يمكن أن يؤثّر الفقه على مباني التربية التي هي قضايا إخباريّة»؟ وسؤال آخرُ يُطرح هو: «هل ممكن، أساساً، أن يعطي الفقهُ رأيَه حيال «الوقائع»، أو أن يُخبر عنها، أو أن يملك دلالةً عليها»؟

---

(1) **آموزش فلسفه**، ج 1، ص 76.

في معرض الجواب ينبغي ذكر بعض المقدِّمات:

1 ـ إنّ العباراتِ والجُمَلَ إمّا أن تكون إخباريّة وإمّا إنشائيّة. والقضيّة الإخبارية تتحدّث عن واقعٍ، وتحتمل الصِّدق والكذب؛ لأنَّ الخبر قد يتطابَق مع الواقع، وقد لا يتطابق[1]، في حين ليس في القضيّة الإنشائيّة «إخبارٌ»؛ إذ تشتمل على «أمرٍ» أو «نَهيٍ» أو «سؤال» أو «تَمَنٍّ» أو غير ذلك من المعاني التي يدلّ عليها الإنشاء، ويجمعها وصفها بأنّها لا تَقبل الوصف بالصدق أو الكذب لذاتها[2].

2 ـ دفعت هذه الحقيقة بعض المفكّرين إلى إنكار الارتباطِ والعلاقةِ، بين الأمور الواقعيّة والعبارات الإنشائية. فَهُم يعتقدون بعدم وجود ارتباط منطقيٍّ بين «العبارات الإنشائية» وبين الوقائع التي يدور الإنشاء حولها، وحكموا لأجل ذلك بعدم استخراج العبارات الإنشائية من الوقائع؛ وكذلك بعدم صحّة استنتاج «ما يجب» (أي «الأحكام»)، و«القيَم»، من «الواقع»[3].

---

(1) بناءً على أنّ مطابقة الواقع هي معيار الصدق؛ (وتجدر الإشارة إلى أنّ أكثرَ الأسئلة أهميّة وأساساً، في مجال الإبستمولوجيا، هو السؤال عن معيار صدق القضايا، وعن ملاك تمايز القضايا الصادقة من القضايا الكاذبة؟) يَعتبر المفكرون الإسلاميون أنَّ التطابقَ مع الواقع معيارٌ للصدق؛ وفي المقابل، يَعرض الوضعيون المنطقيون، وآخرون غيرهم كدعاة الانسجام... مَعاييرَ وملاكاتٍ أخرى. (انظر: حسن زاده، **در آمدى بر معرفت شناسى ومبانى معرفت دينى**، الفصول: 5 ـ 6 ـ 7؛ حسن زاده، **پژوهشى تطبيقى در معرفت شناسى معاصر**).

(2) انظر: المظفر، **المنطق**، مصدر سابق، ص 51.

(3) يبدو أنَّ أوَّل من طَرح هذا البحث في الغرب، هو هيوم. فقد نَسب مغالطةً إلى فلاسفة الأخلاق، حاصلها أنَّ نتائج استدلالاتِهم قضايا «وجوبيّة» (آمِرة)؛ في=

3 ـ في المقابل؛ تؤكِّد رؤيةٌ أخرى وجودَ ارتباطٍ بين «ما هو كائن» و«ما يجب أن يكون»، وتَؤمن بأنّ العلاقة بين الأمرين علاقة إنتاج وتوليد؛ أي إنّ الأحكام والواجبات، تبتني على الحقائق والوقائع وتُستنج منها[1].

4 ـ إنَّ الذين يعتقدون بوجود ارتباط كهذا، يعتبرون «الأحكام=

= حين أنَّ مفهوم «الوجوب» غيرُ موجود في أيٍّ من مقدِّمات الاستدلال، وما هو موجود في المقدّمات هو الحديث عن الوجود والعدم. وهكذا، اعتبَر هيوم أنَّ الانتقال من «الواقع» إلى «الحُكم»، والحكم بوجود علاقةٍ بين «ما هو كائن» وبين «ما ينبغي أن يكون» مغالَطة. (مري، فارنوك، **فلسفه أخلاق در قرن بستم**، ص238). وقد لخّص بعض الكتّاب استدلالَ هيوم في ما يلي: «ينبغي أن يكون الاستنتاج المنطقيّ غير مناقِضٍ للمقدمات. ولا يجوز أن تشتمل النتيجة على ما لا وجود له في المقدّمات». (عبد الكريم سروش، **دانش وارزش**، ص244). ويشرح هذا الكلام في محلٍّ آخر بقوله: «في عبارة "يجب العدل"، لا يرجع هذا الحُكم إلى أيِّ أمرٍ آخرَ، ومهما رجعنا إلى الوراء، لن نجد إلا الحكم بوجوب العدل، ولا معنى لمعرفة صدق هذا الحكم أو كذبه، بالبحث عن مطابقته الواقعَ أو عدم مطابقته» (المصدر نفسه، ص 274). وترجع جذور الاعتقاد بعدم واقعية القضايا الحُكمية والقِيمية، من جهةٍ، إلى التفكير الظاهريّ للأشاعرة، ومن جهةٍ أخرى، إلى المنهج التجريبيّ (وعلى وجه الخصوص هيوم)؛ ويُرَى منبع هذَين المصدَرين، في كتابات عبد الكريم سروش في باب استنتاج العلم والأحكام القيميّة من الواقع، وعدم إمكان ذلك. (ويسري ذلك بحسب سروش على توصيفات القرآن، فلا يمكن استنتاج الوجوب منها أو عدم الجواز منها). (انظر للتعرّف إلى نقد هذا الكلام: محمد مسلم؛ **نقد غير واقع گرايى اخلاقى، با تكيه بر رويكرد عبدالكريم سروش**).

(1) من أشهر المحاولات الغربيّة لإنكار وجود التباين المنطقيّ بين «ما يجب» و«ما هو كائن» محاولة «جان سرل». (انظر: محسن جواد، **مسأله بايد وهست**، ص 109 ـ 111؛ خسرو پناه، **قلمرو دين**، ص247). وتجدر الإشارة كذلك إلى جهود «گورث» على هذا الصعيد (انظر: محسن جواد، **مسأله بايد وهست**، ص126 ـ 131).

الواجبات» مستنتجة ومستخرجة من «الوقائع». لذا، وبناءً على إحدى شُعَب هذا الاعتقاد، وهي «نظرية الضرورة بالقياس» (للأستاذ مصباح)[1]؛ فإن عبارة «ما يجب» (التي تدلُّ على «الحُكم الفقهيّ - الشرعيّ») ليست اعتبارية وتعاقدية، بل لها منشأ انتزاع خارجيّ (أي تُنتَزَع من الواقع الخارجيّ المحيطِ بالكيان الإنسانيّ). وينطبق هذا الأمر على جميع القضايا الإنشائية فما في ذلك القضايا القانونية والفقهية والخُلُقيّة...؛ إلّا أنَّ بحثَنا هذا ينحصر في مجال الأحكام الفقهية فحسبُ.

5 - الموقف المشهور بين العدليّة هو الحكم بتَبَعية الأحكام الفقهيّة للمصالح والمفاسد[2]. فهُم لا يعتقدون بعدم وجود ضابطة للأحكام، بل يعتقدون بأنَّ الأحكامَ وُضعت بناءً على مصالحَ ومفاسدَ معيّنة؛ لأنَّ إرادة الله سبحانه حكيمةٌ لا مجال للعبث في ساحة إرادته سبحانه. وعلى هذا؛ فإنَّ وُجوبَ شيءٍ ما، مردُّه إلى وجود المصلحة الواقعية الأكيدة فيه. كذلك؛ إذا حُرِّم شيءٌ ما، فَلِأَنَّه يشتمل على مفسدة واقعية أكيدة فيه. إذاً؛ عندما يُقال إنَّ الأحكام الواقعيّة[3] تتبَع المصالحَ والمفاسدَ،

---

(1) انظر: **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 1، درس 15، ص 181.

(2) **محاضرات في أصول الفقه**، مصدر سابق، ج 4، ص 205 و291؛ إذ نسب هذه النظريّة إلى المعروف بين العدلية. (**مصباح الأصول**، مصدر سابق، ج 2، ص 217: بناء على ما هو المعروف بين العدلية من تبعية الأحكام المصالح والمفاسد في متعلقاتها)؛ انظر كذلك: مطهري، **مجموعه آثار**، ج 1، عدل الله، ص 57.

(3) وثمّة اختلاف في مجال الأحكام الظاهريّة، فقد ذهب بعض الأصوليّين إلى أنّ المصلحة في جعلها (مثل الآخوند الخراساني، في **كفاية الأصول**، ص309؛ إذ يقول: «هذا مع منع كون الأحكام تابعة للمصالح والمفاسد في المأمور به والمنهي عنه بل إنما هي تابعة لمصالح فيها كما حققناه في بعض فوائدنا»). ويرى آخرون أنّ الأحكام الظاهريّة مجعولة لحفظ الملاكات الأهم الموجودة في=

فذلك يعني أنَّ المصلحةَ، أو المفسدةَ، كامنةٌ في متعلَّق الأحكام. فمثلاً، تكمُن المصلحةُ في عبارةِ «أقيموا الصلاة»، في «إقامة الصلاة»، وتكمُن المفسدةُ في عبارة «ولا تقربوا الزِّنا» في عمل الزِّنا[1].

6 ـ في ضوء ما سبق؛ يتحقَّق أنّ علَّة الأحكام الفقهية هي المصالح والمفاسد الواقعية. وهذا يوجب إرادةَ الشارع المقدَّس لإنشاءِ الحُكم؛ كما إنَّ وجودَ واستمراريّةَ (بقاءَ) الحُكم منوطانِ بِوجودِ واستمراريّةِ (بقاءِ) المصالح والمفاسد (التي تظهَر في متعلَّقات أيِّ حُكم)[2].

بعد بيان هذه المقدِّمات، نتّجه نحو الإجابة المُرامة عن السؤالَين

= الأحكام الواقعيّة (**دروس في علم الأصول**، مصدر سابق، ج2، الحلقة الثالثة، ص 20: «وذلك بأن نقول إن مبادئ الأحكام الظاهرية هي مبادئ الأحكام الواقعية نفسها»). أما الشيخ الأنصاريّ فهو يرى أنّ المصلحة في السلوك والسير وفق الأمارات والأحكام الظاهرية والعمل بهما: «الثاني أن يكون ذلك لمدخلية سلوك الأمارة في مصلحة العمل وإن خالف الواقع، فالغرض إدراك مصلحة سلوك هذا الطريق التي هي مساوية لمصلحة الواقع أو أرجح... (**فرائد الأصول**، مصدر سابق، ج 1، ص 44 ـ 43).

(1) وقد خالف في ذلك الآخوند الخراسانيّ إذ يرى أنّ المصلحة موجودة في جعل الأحكام وليس في متعلّقاتها، ومعنى ذلك أنّ الأحكام ينبغي أن تكون تابعةً للمصالح في جعلها، وليست تابعة للمفاسد. (**كفاية الأصول**، مصدر سابق، ص309: «هذا مع منع كون الأحكام تابعة للمصالح والمفاسد في المأمور به والمنهي عنه بل إنما هي تابعة لمصالح فيها كما حققناه في بعض فوائدنا»).

(2) لذا كلّما اكتشفنا العلّة الداعية إلى تشريع الحكم بطريق القطع، أمكن تعميم الحكم إلى جميع الموارد التي تتوفّر فيها العلّة. كما ورد في بعض الروايات أنّ فوران الماء ونبعه من الأرض هو علّة الحكم عليه بعدم التنجّس بملاقاة النجس، فإذا ثبت ذلك استطعنا الحكم على كل ماء تتوفّر فيه هذه الخصوصيّة بعدم التنجّس بالملاقاة ولو لم يكن ماء بئرٍ.

اللذَينِ طرحناهما ضمن حديثنا تحت عنوان: «التأثير على مباني التربية».

إنَّ الأحكام الفقهية مُنبَنِيَةٌ على المصالح والمفاسد، وهي تُخبر عن واقعٍ ما. وجزءٌ من هذه الوقائع تربويٌّ؛ لذا يمكن تشكيل صورة بعض «الواقعيات» التربوية، من خلال ضمّ عددٍ من الأحكام الشرعيّة جنباً إلى جنب. بعبارةٍ أخرى: رسّخنا، حتّى الآن، أنَّ المباني التربوية، في علم التربية، هي مجموعة «الوقائع» التي تُستنتج وتُستخرج منها الأصول والأساليب التربوية. وينبغي للتربية أن تتقدَّم نحو الأهداف التربوية آخذةً بالاعتبار هذه الواقعات. ونحن ندّعي كذلك، أنه يمكن لهذه الحركة الاستنتاجية أن تكون عكسيّة؛ أي أن تُستخرَج المباني والوقائعُ التربوية من الأحكام الفقهية التي تؤدّي دورَ الأساليب والأصول التربوية. وهكذا؛ يستطيع الفقه التأثيرَ في مباني علم التربية ومفروضاته. ويُترجم هذا التأثير على أشكالٍ عدّة:

- قد يُتَوَصَّلُ إلى وقائعَ لم يصل إليها، بعدُ، علمُ التربية؛ وهي في الأساس، بحسب بعض المباني (الوضعيّين، والتجريبيّين)، غيرُ قابلةٍ للكشف؛ إذ يستطيع الفقه، في الواقع، بفضل انتسابه إلى مصدر العِلم الإلٰهيّ، تأمينَ مفروضاتٍ ومبانٍ أصيلةٍ لعِلم التربية؛

- في بعض الموارد، قد يؤدّي استنتاج المباني التربويّة من الأحكام الفقهية، إلى إصلاحِ مباني عِلم التربية الراهن وتهذيبها؛

- تشيرُ بعضُ المباني المستخرَجة، إلى وجود تطابقٍ بينها وبين المباني الموجودة في عِلم التربية. ويُعَدُّ هذا تأييداً لها.

وخلاصة القول: يمكن أن يتجلّى تأثيرُ الفقه في هذا المجال، في صُوَرٍ عدّة:

1 ـ الكشفُ عن مبانٍ جديدة واقتراحها؛

2 ـ إصلاحُ المباني الموجودة وتهذيبها؛

3 ـ تأييدُ المباني الموجودة أو إبطالها ورفضها.

وفي ما يلي، أمثلةٌ عن كيفيّة اكتشاف المباني التربوية من القضايا الفقهية:

1 ـ من خلال اهتمام الفقه بالأذكار، وكيفيّةِ تلفظّها بدقّةٍ في الصلاة، يمكن استنتاج هذا الواقع التربوي؛ وهو أنّ للألفاظ والأذكار العبادية، والمسائلِ الظاهريةِ في العبادة، أثـراً في رُقِيِّ الرُّوح وتعاليها.

2 ـ يمكن الكشفُ، من منطلَق أبواب الطهارة والنجاسة في الفقه (لباس المُصَلِّينَ وطهارة المسجد...)، عن المبنى القائل إنَّ التزيُّن والتجمُّل الظاهريَّينِ يؤثّرانِ في تطهير الباطن، والسعادةِ والكمال الأخرَوِي.

3 ـ يَعتبر الفقه أنَّ عبادات الأطفال غيرِ البالغينَ، عباداتٌ تمرينيّة، ويَعُـدُّهَا مستحَبّةً[1]. من خلال هذا الحُكم، يمكن الوصول إلى واقعٍ نفسانيٍّ مَفادُه أنَّ تكرارَ السلوك، من قِبَلِ الطِّفل،

---

(1) صوم الطفل المميِّز شرعيٌّ ونيّته صحيحة (الشهيد الثاني، **مسالك الأفهام**، ج2، ص 15)، «تمرين الأطفال المميزين على الصوم وسائر العبادات مستحَبٌّ». (اليزدي، **العروة الوثقى**، ج 2، ص 217، مسألة 2)، «حتى تمرين الطفل المميِّز، على قضاء العبادات الفائتة، مستحَبٌّ». (المصدر نفسه، ج 1، ص 741، مسألة 35).

يساعد على تحوّل هذا السلوك إلى اتّجاهٍ باطنيّ لديه.

4 ـ في الفقه تعاليم تتعلّق بطريقة التعامل مع الميول الجنسيّة عند الإنسان عموماً والطفل غير البالغ خصوصاً[1] وقد أقرّت الشريعة بعض الإجراءات الوقائيّة التي تهدف إلى إبعاد الطفل عن المؤثّرات الجنسيّة، وذلك يكشف عن أنّ مثل هذه الأفعال التي يطلب توقّيها تؤدّي إلى البلوغ الجنسيّ المبكّر.

5 ـ ترشدنا مسألة وجوب الوفاء بالوعود التي تُقطع للأطفال؛ إلى أنَّ الطفل يطوي مراحلَ النموّ المعرفيّ والعاطفيّ، أثناء تنشئته الاجتماعية، بنحوٍ يكون معه لكلٍّ مرحلةٍ اقتضاءاتُها. فقد علِمنا أنَّ أحكام الشريعة تنبني على المصالح الواقعية، التي تُعتبر علّةً للحُكم (وقد بُيِّنَت علّة الحُكم في الروايات)؛ فمثلاً، حول ضرورة الوفاء بالوعود المقطوعة للأطفال، يشير المعصوم (ع) إلى «علة الحُكم»، عبر الإشارةِ إلى مسألة نموّ الجهاز المعرفيّ للطفل، فيقول: «**إذا وعدتم الصبيان ففوا لهم، فإنهم يرون أنكم الذين ترزقونهم**»[2]. لذا؛ يمكن استنتاج المسائل المعرفية والعاطفية الدقيقة للطفل، من هذه القضيّة الفقهية[3].

---

(1) مسألة 43: لا يدخل الولد على أبيه إذا كانت عنده زوجته إلا بعد الاستئذان، ولا بأس بدخول الوالد على ابنه بغير إذنه؛ مسألة 44: يفرق بين الأطفال في المضاجع إذا بلغوا عشر سنين، وفي رواية إذا بلغوا ست سنين (المصدر نفسه، ج2، ص 805).

(2) **الكافي**، مصدر سابق، ج6، ص50، باب برّ الأولاد..... ح 8.

(3) بناءً على نظريّة النّموّ المعرفيّ، عند جان بياجيه؛ الطفل يرى، بشكلٍ لا إراديّ، نفسَه مركزَ العالَم. كذلك؛ في بعض مراحل النموّ الإدراكيّ، يَتصوَّر الطفلُ أنّ كل ما هو موجود في هذا العالَم قد صنعه الإنسان أو الله (التوهُّم)، وكثيراً ما يعتبر أنَّ=

في نهاية هذا البحث، يجب التذكير بأنّ ما يقوم به الفقه، من «استنباط المباني» ليقدّمَها إلى علم التربية؛ إنما هو تأثيرٌ بالعَـرَضِ، وفي مقام الإثبات والاستنباط. بمعنى أنَّ دائرة وظائف الفقه والفقهاء، هي استنباطُ الأحكام؛ أمّا التحليل الفقهيّ واستنتاج المباني التربويّة من القضايا الفقهية، فلا تقع على عاتق الفقيه. وفي حال عكف فقيهٌ متخصِّصٌ في التربية على هذا العمل، فهو لا يقوم به من باب كَونه يؤدّي عملاً فقهيّاً ويمارس شأناً من شؤون الفقاهة. إنَّ كشف «المباني التربويّة» عملٌ من عالم «ما وراء الفقه»، ويُسند إلى الفقه بالعَـرَضِ؛ ومِن ناحيةٍ أخرى، لا يمكن غضُّ النظر عن قدرة التأثير المهمّ لعِلم الفقه، في المساعدة على كشف الوقائع الكامنة في علميّة التربية والتعليم.

ب ـ التأثير على مراحل التربية

تكلّمنا في الفصل الثاني، بالتفصيل، على مفهوم التربية؛ تدريجيّتِه الزمنية، وتطبيقِه على الحركة الفلسفيّة. فقلنا إنَّ العمليّة التربوية (والحركة التربوية) تقطع أشواطاً، تنطبق على الزمن، تسمح

= الإنسان هو من صنع الكواكب السيارة. طبعاً؛ لقد أوضح بياجيه الحدودَ الزمنية لهذه التحوّلات المعرفيةِ، وسعى للكشف عن القوانين الحاكمة لهذا السَّير التحوُّلي. لعلّ الرواية، التي هي مَورد البحث، تشير إلى هذا الواقع المعرفيّ عند الطفل؛ وهو أنّ الطفل يَعتقد أنَّ الوالد هو رازقُه، (فإنهم يرون أنكم الذين ترزقونهم). (انظر: منصور، (**انظر: ديدگاه پياژه درگستره تحول روان؛ پياژه: تربيت به كجا ره مى سپرد؟**). حتّى إنَّ الدراسات والأبحاث، التي أُجريَت في مجال تشكّل مفهوم الله عند الأطفال، تشير إلى أنّ تصوُّر الأطفال وفَهمَهم، من 7 ـ 8 سنوات لوجود الله، يَميل إلى أن يكون تصوُّراً أبويّاً، فيتصوّرون الله على شكل رجل قويّ لديه القدرة و... (انظر: إسكندري، **تشكّل الفهم الدينيّ عند الأطفال**، ص100 ـ 104).

بتحديد مراحلَ ومقاطعَ لها. ومن المسائل المهمّة في التربية دراسةُ مراحلِها؛ فموضوع التربية، هو المتربّي، واحتياجاتُه التربويّة التي تختلف بحسْب مراحلِه العُمُرِيَّةِ. وذلك يتطلّب، لكلّ مرحلة، أساليبَ تربويّةً خاصّة.

وينضوي بحث مراحل التربية تحت «مباني التربية»؛ بسبب ماهيّتها الوصفيّة التي تدور في فلك البحث عن «ما هو كائن». لكن لأهمّيّة هذه المراحل، بُحثت في إطارٍ بحثيٍّ مستقلٍّ؛ فأصبحت بعض فروع عِلم التربية، كفرع «علم نفس النموّ» في خدمتها (أي في خدمة فَهم مراحل التربية).

وفي حال توصّلنا، عبر إلقاء نظرةٍ على الأحكام الفقهية، إلى وجود مراحل ومقاطعَ عُمُرِيَّةٍ للإنسان المكلَّف في النظام الفقهيّ، وإلى أنّه قد يتزايد عددُ هذه المراحل عمّا هو موجود في عِلم التربية؛ فسنستطيع إثباتَ تأثير عِلم الفقه على عِلم التربية، وقدرتِه على اقتراح مرحلةٍ جديدة لإطار عِلم التربية. كذلك؛ قد يتّضح، أثناءَ البحث، تركيزُ الفقه على مرحلةٍ خاصّة، كما يمكن تقديمُ هذا الإنجازِ -بصفتِه واقعاً وجوديّاً- إلى عِلم التربية. بل إنّه كما أشرنا، ونظراً إلى علاقةِ الأحكام بالوقائع، وابتنائِها على المصالح والمفاسد، من المحتَّم أنَّ اهتمام الفقه بمرحلةٍ خاصّة، إنّما يدلّ على أهمّيّتها الوجوديّة.

وواضحٌ أنّه يمكن أن تتوزّع خدمة الفقه، في هذا المجال، على مستوياتٍ ثلاثة؛ «كشف، واقتراح مرحلة جديدة»، و«إصلاح، وتأكيد خاصّ، على المراحل المعروفة»[1]، و«تأييدُ المراحل المعروفة».

---

(1) واضحٌ أنّ تأكيد الدِّين، ولا سيّما مِن مَوقع التشريع، يمكن أن يكونَ مفيداً في تنظيم الأولويّات التربويّة.

طبعاً إصرار الفقه على مرحلةٍ ما، قابلٌ للطرح من زاويتَين؛ الأولى، تأكيدُ الشارع المقدَّس عليها من مَوضِع التقنِين (وسيُفسَّر هذا التأكيد ضمن نظامٍ قيميّ)، عندها، ستنضمّ هذه التأكيدات إلى بحث مباني التربية وأصولها؛ لأنّها تتسم بسمةٍ قواعديّة آمِرة. والثانية، كشف تركيز الشارع المقدَّس على مقطعٍ عُمُرِيٍّ ما، أو واقعٍ نفسانيّ... عن أهمّيّةِ «نفس أمريّة» لتلك المرحلة. عندها؛ نكون قدّ توصّلنا إلى «واقعٍ» نفسانيّ، مثلاً، انطلاقاً من «حكمٍ» فقهيّ ساعَدَنا على إغناء بحثٍ مباني التربية.

فعطفاً على ما سبق؛ يمكن تحديدُ خَمسِ مراحلَ تربويةٍ، من خلال تقصّي المصادر الفقهية، والمرور على أبواب الفقه والقضايا الفقهية المختلفة:

1 ـ مرحلة التمهيد (قبل الولادة)؛

2 ـ مرحلة الولادة حتى سنّ التمييز؛

3 ـ مرحلة التمييز؛

4 ـ مرحلة البلوغ والرشد؛

5 ـ مرحلة ما بعدَ الرُّشد[1].

اهتمَّ الفقه ببناء الأرضية المناسبة لتربية الطفل، بدءاً من اختيار الرجل للزوجة. فإشارة الفقه إلى خصائص الزوجة (أمّ أبناء الرّجل المكلَّف)[2]، ومستحَبّاتِ ومكروهات الجُمَاع[3]، والوقتِ المناسب

---

(1) استفدنا في بيان هذه المراحل من: همت بنار، **تعامل فقه وتربيت**، ص 143 ـ 165. (رساله ماجستير بإشراف الأستاذ علي رضا أعرافي).

(2) شروطٌ مثل: العفّة، والطهارة، الصلاح، وطاعة الزوج، اللطافة، سلامة العقل، العزة والاحترام في أسرتها، و..... انظر: **العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج 2، ص 799، المسأله7.

(3) انظر: المصدر نفسه، ص800، المسألة 10 و11.

للحَمْلِ؛ تدلُّ على تأثير الفقه على حيّز «المرحلة التمهيدية» من مجال التربية.

أمّا المرحلة التربوية الثانية، فتبدأ مع ولادة الطفل، ولها أحكامٌ خاصّة. فمنذ ولادة الطفل، يندب الوالدان إلى بعض المستحَبّات؛ كَغَسْلِ الطفل، والآذان والإقامة في أذنَيه، وتَحنِيكِه بماء الفُرات وتُربة سيّد الشهداء الحسين (ع)، والعقيقة، واختيار الاسم الحَسَنِ له...[1] كذلك تحظى مرحلة الرضاعة باهتمام شديد؛ فالتأكيدُ على أفضلية الإرضاع من حليب الأمّ (لا سيّما الرضعة الأولى= اللّبأ)[2]، والدّقّةُ في إتمام مرحلة الرضاعة (سَنَتَينِ)، وشروطُ اختيار القابلة المرضعة... ذلك كلّه شَواهدُ تدلُّ على أهميّة الرضاعة لنُموّ الطفل وحالتِه التربوية.

وتبدأ المرحلة الثالثة عندما يصبح الطفل قادراً على تمييز القبيح من الحَسَنِ، والضَّرَرِ من النَّفْعِ (وهي مرحلة «سِنّ التمييز»). ولها كذلك أحكامٌ خاصّة. فمثلاً؛ يستحبّ التفريق بين الأطفال في المَضاجع، لدى بُلوغهم سِنَّ السّادِسة أو العاشرة[3]؛ كذلك، يجب تحفيز الطّفل على الصلاة في سن السادسة[4].

---

(1) انظر: **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج2، ص 310؛ «القول في أحكام الولادة وما يلحق بها».

(2) يقول الشيخ البهائيّ، بالنسبة إلى وجوب أوّل رضعة بعد الولادة (وهي «اللّباء»): «هناك أمران واجبان؛ الأوّل أنَّ على الوالدة أن تُرضع طفلها من الحليب الذي يخرج مباشرةً من ثديَيها بعد الولادة، لأنه إذا لم يرضع الطفل من ذلك الحليب، لن يبقى حيّاً». (البهائيّ، **جامع عباسى وتكميل آن**، ج2، ص 305).

(3) مسألة 44: يفرَّق بين الأطفال في المضاجع إذا بلَغوا عَشرَ سنينَ، وفي رواية أخرى: «**إذا بلغوا سِتَّ سِنينَ**». (**العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج2، ص 805).

(4) نجم الدين جعفر بن حسن؛ **المعتبَر في شرح المختصَر**، ج 2، ص685؛=

والمرحلة الرابعة، في حياة الطِّفل، تبدأ مع إدراكه مرحلةَ البلوغ. وقد اعتنى الفقه بهذه المرحلة بشكلٍ ملحوظ، حتّى باتت تُـذْكَرُ مستقلةً. ويضاف إلى البلوغ الجنسيّ في مطلع هذه المرحلة مسألة الرشد لتكتمل شروط الدخول الكامل في هذه المرحلة الجديدة، إذ يَعتبر الشهيدُ الثاني الرشدَ مَلَكَةً توجِب إصلاحَ المال، وتمنع تضييعَه وصرفَه في أمورٍ غير عَقلانيّة[1]. ولم يوضِّح الفقه الحدودَ الزمنية لهذه المرحلة، بل أوكلها إلى العُرف؛ لكنها تتلازم غالباً مع البلوغ الشَّرعي. فما دامَ الطفل قاصراً عن مرحلة الرشد الفقهيّ، لا يحقّ له التصرّف بأمواله بدون إذن وليِّه الشرعي. وفَورَ تحقّق الرُّشد (الذِّهنيّ) لدى الطفل، يُشَرَّعُ له هذا الحقُّ، لتنتهي بذلك مرحلةُ حضانته[2].

وما أن يصل المتربّي مرحلةَ البلوغ والرشد، حتّى يدخلَ مرحلةً جديدة؛ سِمَتُهَا بدؤه سنَّ التكليف، وصيرورتُهُ مستقلّاً في اتّخاذ القرارات، ومسؤولاً عن تصرّفاته وسلوكه، تماماً كالمكلَّف كبير السِّنِّ الواجب عليه الالتزامُ بجميع أحكام الفقه.

ج ـ التأثير على ساحات التربية

أشرنا في الفصل الثاني إلى تقسيمات التربية، ولاحظنا انقسامَ التربية إلى أقسام عدّة، نظراً إلى الأبعاد الوجودية للمتربّي. وبعبارةٍ أكثرَ تخصّصاً؛ تتعدّد أنواع «الحركة التربويّة»، بحسب «المسافة»

= «ويؤخذ الصبيّ بالصوم إذا بلَغ «ستَّ سنينَ» وأطاق الصوم استحباباً، ويلزم وجوباً إذا بلغ «خَمسَ عَشرَةَ سنة».

(1) **مسالك الأفهام**، مصدر سابق، ج4، ص 148».

(2) انظر: **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج 2، ص 313، مسألة 17. «لو مات الأب بعد انتقال الحضانة إليه، أو قبلها، كانتِ الأمُ أحقَّ بحضانة الولد...».

والسياق اللذَينِ تجري فيهما (التربية البَدَنية، العقلانية، الخُلُقيّة، العاطفية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصاديّة...).

وإنّ أمرَ تشخيص الأبعاد الوجودية للمتربّي ووصفها، وهو مقدِّمةٌ للاطِّلاع على خصائص الساحات والمجالات التربوية، يُعتبَر أحدَ أهمِّ الموضوعات في علم التربية؛ ولا سيّما في فلسفة التربية والتعليم؛ ولأنَّ أبعاد التربية (مِثل: مراحل التربية)، تشمل قضايا تدور في فلك «ما هو كائن»؛ فهي تنضوي تحت مجموعة المباني التربوية.

ومن خلال نظرةٍ إجماليةٍ تُلقى على أبواب الفقه المتنوِّعة، يمكن استنتاج أنّ الفقه قد اهتمَّ بالأبعاد المتعدّدة للوجود الإنسانيّ، واعتنى، بشكلٍ خاصّ، ببعضها. بعبارةٍ أخرى: يتعرّض الفقه، في تفاعله مع علم التربية، إلى القضايا التي تُبحث، رفضاً أو تأييداً، في مجال ساحات عِلم التربية؛ فهو يتعاون مع علم التربية في الإصلاح والتهذيب، ويقترحُ ساحاتٍ جديدةً للدراسة (مثل التربية العبادية...). ونشير إلى بعض الساحات التي توفّرت على اهتمام فقهيّ:

1 ـ التربية البدنيّة

أَولى الفقهُ حِفظَ سلامة الجسم عنايةً خاصّةً. فقاعدة «نَفي الضَّرر»، وهي إحدى القواعد الفقهية المسلَّم بها، تنفي أنواعَ الأضرارِ البارزة كافّة؛ ومنها الأضرارُ البَدَنية. وتهدف بعض الأحكام الفقهيّة إلى تجنيب المكلّف الأضرار البَدَنية. فالفقه، من خلال تشخيصه أنواع الطعام والشراب المُجاز وغير المُجاز، ومستَحَبّات الأكل ومكروهاته، وحكمه بطهارةِ بعض الأطعمة ونجاسة بعضها الآخر، وتشريعه أحكاماً للصيد وتذكية الحيوان، وعدم ذكاته فيما لو قُطِع رأسه؛ إنّما يهدف إلى الكشف عن أهميّة التربية البدنيّة والاهتمام بصحّة الجسم. ومن المثير للاهتمام أنَّ الفقه يتوجّه بشكلٍ

خاصّ إلى التربية البَدَنية في مرحلة الطفولة. ونشير إلى نماذج من الفتاوى، في هذا المجال:

«لا يجوز تأخير إقامة الحدّ بعد ثبوته، إلّا في الموارد التالية:

1 ـ إذا كانت المرأة حاملاً، حتّى لو كان حَمْلُهَا مِن زِنىً، وكانت مستحقةً للرَّجم؛ يؤخَّر الرجم حتّى تضعَ حملَها وتُرضعَ لبأها لابنِها (ما دام شيءٌ منه في ثديَيها، أو ما دامت حياة الطفل متوقِّفةً على الرضاعة ولا يوجد مَن تُرضعه)... إلى أن يرتفعَ الخوف من تَـلَفِ الطفل، فتُرجَم.

2 ـ إذا كانت المرأة الحاملُ مستحقةً لحدٍّ غير الرجم، وثمّة خوفٌ من تَـلَفِ حَمْلِهَا؛ فلا يُقام الحدُّ حتّى تضعَ حملَها، ثمَّ يُقام عليها الحدّ»[1].

ويقول الشيخ البهائيّ حول وجوب إرضاع أوّل رضعة بعد الولادة (اللّبأ): «ثمّةَ أمران واجبان، الأوّل أنّه على الوالدة أن تُرضِع طفلها من الحليب الذي يَخرج مباشرةً من ثديَيها بعد الولادة؛ لأنّه إذا لم يَرضعِ الطفل من ذلك الحليب، فلن يبقى حيّاً»[2].

2 ـ التربية المعنويّة

تُعدّ التربية الروحية والمعنوية، وإصلاح علاقة الإنسان بربّه، من الأهداف المهمّة للفقه. وتسعى أبواب العبادات (مثل الصلاة، والصوم، والحجّ...) في سبيل تحقيق هذا الهدف. وإنّ من شروط صحة جميع العبادات، النيّةَ الخالصة لله، حتّى لو كانت التكاليف توصّليّة[3]، فإنْ أُتيَ بها بقصد التقرب إلى الله سبحانه، فعندها تستحقّ المَثُوبَةَ عليها.

---

(1) الشيخ فاضل اللنكراني، **جامع المسائل**، ج2، ص 449.

(2) **جامع عباسي وتكميل آن**، مصدر سابق، ج2، ص 305.

(3) التي لا يُشترط فيها قصدُ القربة إلى الله تعالى.

3 ـ التربية الاجتماعيّة

بعد العناية بإصلاح علاقة الإنسان بنفسه، يجب الاهتمام بمعاملاته وعلاقاته الاجتماعيّة والتربوية. والنواة الأولى للعلاقات الاجتماعيّة هي علاقة الوالدَين أحدهما بالآخر، ومِن ثَـمَّ بأولادهما؛ وتتوسَّع لتشملَ شبكة علاقات العائلة الموسّعة والأقارب... حتّى تخرجَ إلى نطاق المجتمع. في هذا المجال، يُلاحظ للفقه حضورٌ قويٌّ وجدّيٌّ في هذه المستويات كلِّها، ولذا نراه يُصدرُ تكاليفَ في شأنها.

وقد طُرحت مسألة العلاقات والحقوق المتبادلة، بين الزوج والزوجة، وبالتفصيل، في كتاب «النكاح» وكتاب «الطلاق». كذلك؛ جرى التعـرّض لمسألة العلاقات والحقوق المتبادلة، بين الأولاد والوالدَين، في قِسم «أحكام الأولاد» من كتاب «النكاح». كما تمّ التطرّق إلى الأحكام المرتبطة بالعلاقات الأسرية، في أبوابِ «الإرث» (لتعيين حصّة كلّ طبقة)، و«الزكاة»، و«التصدي لرفع حوائج فقراء الأقارب». وأخيراً؛ تتجلّى الحلقة الأخيرة، من حلقات العلاقات الاجتماعية، في أبوابٍ: «الأمر بالمعروف»، و«المعاملات»، و«الإجازة»، و«الرهن»، و«الوديعة»، و«العارية»، و«الشركة»...

4 ـ التربية العقلانيّة

صحيحٌ أنَّ تأثير الفقه ضئيلٌ، على البُعد العقليّ والتفكيريّ؛ لكنَّ ذلك لا يعني عدمَ اعتنائه بهذه الساحة مطلقاً. فسلامة العقل هي أحدُ الشروط العامّة في جميع أحكام الفقه؛ فالأحكام الفقهية لا تتوجّه إلى غير العقلاء. كذلك؛ فقد حرّم الفقهُ الموادّ التي تَذهب بالعقل؛ كالخمر، لحِفظ سلامة العقل. يدلُّ هذا على أنَّ الفقه يهتمّ بتربية العقل، وبِرُشدِهِ وكَمالِه. وإنَّ مكانة العقل في الفقه مهمّة إلى درجةِ أنّه يُعدّ مصدراً من مصادر استنباط الأحكام في الفقه. وكذلك يُعتبر العقل، وقدرتُه على الفهم، إحدى وسائل استنباطِ الأحكام.

د ـ التأثير على أهداف التربية

في إضاءةٍ على تطوّر مفهوم كلمة «هدف»؛ نرى أنَّ مفردة «الهدف» استُعملت أوّلاً للدلالة على مرمى السهم. بعدها، وبالملازمة والمجاز أضحت تدلّ هذه الكلمة على شيءٍ يُراد ويقصد. ومن ناحية أخرى، ولأنه يتمّ تعيينُ العلّامة ـ في البداية ـ ليصيبَها السهمُ حيثُ هي؛ فقد استُعملت هذه المفرَدَة بمعنى «النهاية»، أو «عاقبة العمل»، أو «الغَرَض»، أو «الدافع للفعل». لكنَّ لفظة «الهدف»، في التربية والتعليم، تفيد معنى «الوضع النهائيّ المطلوب» الذي قُدِّر أنه نافعٌ، وتُقام الأنشطة والفاعليات التربوية المناسبة لأجل تحققه[1].

كذلك؛ يُعدّ الالتفاتُ إلى حاجات الإنسان (الذي هو موضوع التربية)، مصدراً مهمّاً لتبنّي الأهداف التربوية واعتمادها. والمصادر المؤثّرة في تشخيص هذه الحاجات هي العلم والفلسفة والدين. فكلّ واحد من هذه المصادر الثلاثة، هو مبنىً محتمَلٌ لاختيار الأهداف التربوية، بغيةَ رفع افتقار الإنسان إلى نَيلِ حاجاته[2]؛رغم أنّ سعة الدين وشموله لا يقاس بسعة الفلسفة والعلم فهو أكثر شمولاً على مستوى جهة تحديد الأطر العامّة للهداية، وبخاصّة عندما يكون الحديث عن الدين الخاتم.

وفي الواقع؛ يحاول كلّ من العلم والفلسفة والدين، تعيين أهداف الإنسان ونقاط كماله، من خلال المعرفة التي يقدّمها كلّ منهم حيالَ الإنسان وحاجاته. فالأهداف، كمباني القضايا التصورية والتصديقية (قضايا الواقع)، تُخبر عن حاجات الإنسان، وتتلازم

---

(1) **أهداف تربيت از ديدگاه اسلام**، مصدر سابق، ص3 ـ 5.

(2) المصدر نفسه، ص 10.

دائماً مع قضيّة قاعديّة و«تجويزية» (تتمحور حول ما يجب).

إنّ الفقه، بصفته أحدَ العلوم الإسلاميّة، هو علمٌ قاعديّ. والأوامر والنواهي الفقهية تنبني على تحديد المصالح والمفاسد. وكما أشرنا في القِسم السابق، يمكن استنباطُ المباني والوقائع التربوية من الأحكام الفقهية (وهو وجه تأثيرِ علم الفقه على علم التربية). بناءً على هذا، في ما يخصّ بحث الأهداف، يمكن الوصول إلى أهدافٍ تمهيدية، كذلك، من خلال تحليل أحكام الفقه. واعتبر إنجاز كهذا، من أكثر الإنجازات أصالةً، في ما يخصُّ علمَ معرفة الإنسان؛ لأنه ينبع من مصدرٍ هو عينه خالقُ الإنسان، المطَّلعُ على جميع الحاجاتِ، وطُرُقِ رَفعِ الافتقار إلى نَيلها وإشباعِها.

ولأنّ الأهداف البارزة في الفقه هي رقيّ الإنسان ورشدُه؛ يمكن للفقه جذبُ نظر التربية (العِلم الذي يعتني بالعملية التربوية). وهكذا تتهيأ الأرضية المناسبة للتفاعل بين علم الفقه وعلمِ التربية، والتأثير المتبادل بينهما.

ويمكن أن يؤدّي تأثير الفقه على عِلم التربية، إلى الكشف عن أهدافٍ، واقتراح أخرى جديدة؛ وإلى إصلاح الأهداف الموجودة وتهذيبها، أو تأييدها وإمضائها.

وتتوزَّع أهداف التربية على ثلاث طبقات كلّيّة، بناءً على مباني الإناسة الإسلاميّة (الرؤية إلى الإنسان) وأصولها؛ وهي على هذا النحوِ: الأهداف البعيدة (الغائية)، والأهداف الوسطى، والأهداف الجزئيّة[1]. فهل ثمّة أثرٌ للفقه على طبقات أهداف التربية الثلاث؟

(1) المصدر نفسه، ص 29.

يبدو أنَّ لدى الفقه قدرةَ التأثير على هذه الطبقات الثلاث[1]؛ إذ يستطيع الفقه تقديمَ توصياتٍ وإرشاداتٍ، في مجال الأهداف الجزئية والمرحلية للتربية، وأحياناً يستنتج أهدافاً جديدة، أو يؤيّد أهدافاً قد توصَّل إليها علمُ التربية، أو يقوم بتهذيبِها. وينسحب هذا الكلام، كذلك، على الأهداف الغائيّة؛ فلا يخفى أنَّ الهدف (الغائي) الأوّليّ للفقه هو استنباط الأحكام، ويندرج إرشادُ المكلَّف تحت الأهداف المرحلية الوسطى؛ (كالطهارة والتهذيب والتقوى والتزكية...)، أو في إطار الأهداف المرحلية لعِلم الفقه. وفي نهاية المطاف، يوصِل الفقهُ المكلَّفَ، من خلال استنباط الأحكام وتعيينِ واجبات المكلَّفِينَ، إلى رضوان الله والقرب منه (وهو الفلاح للمؤمن). فالهدف الأَوحَد هذا، لجميع قضايا عِلم الفقه، قد يؤثّر في الهدف النهائي للتربية.

إنَّ ما تمتّ الإشارة إليه حتّى الآن، هو تأثير الفقه على أهداف التربية، وعلى المسار المطلوب لها. ومن زاويةٍ أخرى، قد يؤثّر الفقه على الأهداف التعليمية والبحثية التربوية. فعِلم التربية، كأيِّ علمٍ آخر، ينطوي على سير نحو النموّ والرُّقيّ العلميّ، ويرسم أهدافاً موافقةً لِمَا يَستَنسِبُهُ المتخصِّصونَ والمنظِّرون في البحث (وإنتاج العِلم)، ويعمل على تحقيق ذلك. ولا يخفى أنّه، بسبب تنوّع المباني والمبادئ لدى منظّري عِلم التربية والمختصّين فيه، ليس ثمّةَ ضرورةٌ لتطابُق هذه المباني والمبادئ. وفي هذا المجال، يستطيع الفقه أن يقدّمَ توصياتٍ على صعيد التوجّهات والاستراتيجيّات الكلّيّة لتطوير عِلم التربية، وترسيم الأهداف بعيدة المدى، ومتوسّطةِ، وقصيرةِ الأَمَدِ؛ أو حتّى على صعيد الإرشادات الجزئية، وأساليب إنتاجِ

---

(1) يَعتقد بعضٌ أنَّ الفقهَ، بصفته جزءاً من الإسلام، لا يستطيع وحدَه تأمين الهدف النهائي (التقرّب إلى الله)؛ وهو يكتفي بعرض الأهداف التي تؤدّي إلى تحقّق الأهداف النهائية. (علي همت بناري، **نگرشى بر تعامل فقه وتربيت**، ص 87).

العِلم. وكذلك يتعهّد بإصلاح أهدافِ عِلم التربية وتهذيبها، أو رفض بعضها وتأييد بعضها؛ من خلال بيان القواعد، والمعايير، والاتّجاهات الواجبِ اعتمادُها (ومِنها: خدمة الإنسان، ومحوريّة العدالة، ومحورية الأخلاق، والمفاهيم الإنسانيّة والإلٰهيّة، والنظرة الأداتية إلى الدنيا وجميع لذّاتها، وإيلاء الأولويّة للتربية المؤدّية إلى التعالي والرّقيّ المعنوي...).

ومن الأمثلة على استخراج الأهداف التربوية من القضايا الفقهية:

1 ـ حفظ سلامة البدن:

أَوْلى الفقه الإسلاميّ أهميّة كبيرة لصحّة البَدَن، بصفتها أداةً ومدخلاً مهمَّينِ لصحّة الروح. وعلاوةً على تخصيصِه بابَ «الأطعمة والأشربة»، للعناية بصحّة البدن؛ عَمَدَ إلى استبعادِ أيِّ حُكمٍ يتعارض مع صحّة بَدَن الإنسانِ، وتصدّى لمعالجة أيِّ ضَرَرٍ يلحقُ بها. فلا يجب الصَّوم على المرأة الحامل، التي يضرّ الصوم بها أو بجَنينها؛ كذلك، إذا كان الوضوءُ أو الغُسلُ مُضِرَّينِ للفَرد، فَلَهُ أن يتيمَّمَ ويسقط عنه وجوب الوضوء أو الغسل. وهكذا، يمكن جعل هدفِ تأمين صحّة البَدَن والعناية به (الخاصّ بالفقه)، هدفاً من أهداف التربية[1].

---

(1) يجدُر ذكر أنَّ البحث في أهداف الفقه والدِّين، مرتبطٌ ببحثٍ آخرَ يُدعى «دور الدِّين والتديُّن وآثارهما». كما إنّ عِلم النفس الدِّينيّ، بصفته ساحةً جديدةً في مجال علم النفس، يهتمّ بشدّة ببحث السلوك الدينيّ والمذهبيّ بحثاً عِلميّاً. ويُعتبر الالتفات إلى وظيفة الدِّين، في ما يخصُّ الصحة البَدَنية، أحدَ الموضوعات المطروحة في هذه الساحة. يمكن الإشارة، في هذا المجال، إلى إحدى أقدم الدراسات، وهي حول علاقة الصحة البَدَنية بالذهاب إلى الكنيسة. (وقد أُنجزت على يد كامستوك وباتريج سنة 1972م، وذلك عبر الاستفادة من ميزان معدَّل=

2 ـ حفظ الصحّة النفسيّة:

إنَّ مِن أهداف الفقه، تنظيمَ علاقة الناس بالله. فالعبادة والمناجاة والخضوع لخالق الوجود، ليست هدفاً حكراً على الفقه، بل هدفاً للخلق(1). ولقد اختصّ جزءٌ مهمٌّ من الفقه الإسلامي بالعبادات؛ من صلاة، وصَوم، وحجّ، ودعاء... ويعلن القرآنُ، من خلال تأكيداته الكثيرة، أنَّ ذِكرَ اللهِ تعالى يُسَكِّنُ أمواجَ تَمَرُّدِ قلب الإنسان(2)؛ وأنَّ الانكفاءَ عن ذِكرِه لا يجلب سوى الشقاءِ والجَفاءِ(3). ومصداقُ هذا، إطلاق قوله تعالى في الآية 124 من سورة طه، ذلك كلّه يدلّ بوضوح على أنّ ذكر الله تترتّب عليه آثار مهمّة على رأسها الصحّة النفسيّة(4).

= الوفيّات على عيّنة كبيرة. فأشارت نتائج هذه الدراسة، إلى وجود علاقة مباشرة بين الذهاب إلى الكنيسة وانخفاض معدَّل الوفيَّات. كذلك؛ في بحثٍ آخرَ، تبيَّن أنّ ثمّة علاقةً بين الذهاب إلى الكنيسة وانخفاضِ حالات الموت الناتج عن الأمراض التنفّسية، وأمراض الجهاز الهضميّ، وبعض أنواع السرطان، بل جميع الأمراض الأساس. (انظر: آذربايجانى...، **ودر آمدى بر رواشناسى دين**، ص 160 ـ 161).

(1) ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (سورة الذاريات: الآية 56).

(2) ﴿أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ﴾ (سورة الرعد: الآية 28).

(3) ﴿وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِى فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾ (سورة طه: الآية 124).

(4) إنَّ تأثير التديُّن على السَّكينة والاستقرار النفسيّ، واضحٌ حتّى يكادَ لا يحتاج إلى دليل تجريبي. وللاطِّلاع على نماذجَ من هذه الدراسات التجريبية، انظر: آذربايجاني و...، مصدر سابق، ص153 ـ 156. ويعتقد ويليام جيمس، وهو من مؤسّسي علم النفس الدّيني، أنّ «السبب الرئيسَ الأوّل لجميع أنواع الأمراض، هو الضعفُ، أو الاكتئابُ الناتج عن إحساس الانفصال عن القدرة الإلٰهيّة، التي يدعوها الإنسان «ربّه». فرُوح الإنسان تستطيع الإحساسَ والوصولَ إلى الهدوء المرافق لنشوة الطمأنينة،... فلا تحتاج بعدَها إلى ما يَشفيها». (آذربايجانى، **روانشناسى دين از ديدگاه ويليام جيمز**، ص 269). وتحصر منظّمة الصحة العالمية، الهدفَ الكلّيَ للصحة النفسية، في: «زيادة الجوانب الإيجابية المتنوّعة=

وبناءً عليه يضيف الفقه ـ بصفته عِلماً دينيّاً ـ العبادةَ، والطمأنينةَ المتأتِّيَةَ مِن ذِكر الله، والصحةَ النفسية الناشئة عن ذلك؛ إلى الأهداف التربوية، مُحدِثاً شكلاً من أشكال التفاعل، على صعيد الأهداف، ووضع الأهداف بين عِلمَي الفقه والتربية.

3 ـ حفظ سلامة العلاقات الاجتماعية:

الإنسان كائن اجتماعيّ بالطبع، يحتاج إلى العلاقة بالآخرين؛ ولإقامة العلاقات الاجتماعيّة السليمة، يحتاج إلى قوانينَ وقراراتٍ وأحكام تنظِّم هذه العلاقات. ومن أهداف الفقه الإسلاميّ، بصفته برنامجاً لحياة الإنسان، تأمينُ هذه الأحكام التي تنظِّم العلاقاتِ الاجتماعيّة وترعى سلامتها. ومن هنا نجد في الفقه أبواباً تعالج أحكام هذه المجالات، فمن الأبواب الفقهيّة ذات الطابع الاجتماعي: «الإجارة»، و«الرهن»، و«الصلح»، و«المزارعة»، و«المساقات»، و«المضاربة»، و«النكاح»، و«الطلاق» و«الإرث» و«الدّيّات»...[1]. ومع اتّساع نطاق هدف الفقه هذا، ليشملَ العلاقاتِ والبرامجَ التربوية؛ سيكون للعلاقات الإنسانيّة المنظَّمةِ في فضاء التربية والتعليم، وللأهداف الاجتماعيّة للتربية، فرصةُ الوصول إلى نتائجها.

2 ـ 1 ـ 3 ـ 2 ـ القضايا الآمِرة

أشرنا إلى انقسام قضايا علم التربية، إلى قِسمين: قضايا وصفيّة، وقضايا آمِرة. وبحثنا تأثير الفقه على القضايا الوصفيّة. وانطلاقاً من كَون السمة الغالبة على الفِقه هي الآمرية والإلزام، فهو

= للصّحّة البدنية والنفْسية والاجتماعية، بالتلازم مع الوقاية من الاضطرابات البَدنية والنفسيّة والاجتماعيّة. (شهيدي وأحمديه، **اصول ومبانى بهداشت روانى**، ص 18).

(1) **علي همت بناري**، مصدر سابق، ص89.

يتماهى أكثرَ مع هذا النوع من القضايا في علم التربية. وفي هذا القسم، يمكن أن تَظهر علاقةٌ مباشرة بين الأوامر والنواهي الفقهية، والأوامر التربوية. وكما في القِسم السابق، لن تكون حاجةٌ إلى استنتاج المباني والقضايا التي تدور في فلك الواقع. وسنتابع البحثَ في تأثير الفقهِ على القضايا الآمرة والعامّة (أصول التربية)، والقضايا التطبيقيّة (أساليب التربية).

أ ـ التأثير على أصول التربية

تقدَّم أنَّ أصولَ التربية هي: مجموعة البرامج والأوامر الكلّيّة الكبرى (مع التذكير بأنّنا صنّفناها بحسب المصطلح الفلسفيّ في رتبة المعقول الثاني الفلسفي)، وهي تمثّل الدليلَ والمُرشدَ لعمل المربّي، وأداءِ نشاطه. والقضايا الفقهيّة كذلك آمرةٌ؛ وعليه تتجلّى خدمة الفقه، في هذا القِسم، بتقديم تعاليم وأوامر تساعد الأوامر التربويّة وتؤمّن لها الدعم. وعلى الرغم من أنّ القضايا الإنشائيّة (ما ينبغي أن يكون) لها جذور في الواقع (ما هو كائن)، ويتمّ التخطيط لها وتبيينُها، على أساس الحاجات، للوصول إلى المقاصد، ولذلك تختلف معايير «الوجوبات الفقهيّة»[1] عن معايير «الوجوبات التربويّة»؛ على الرغم من ذلك كلّه، إلّا أنّ علم التربية مدين في كثير من أصوله وقواعده

(1) المقصود من «الوجوبات الفقهيّة» الأحكام التكليفيّة ذات الطبيعة الآمرة والموجّهة للسلوك، (وهنا قد يقال إنّ الإباحة ليست حكماً تكليفياً لأنها تحرير وتوسعة على المكلّف؛ ولكن لا بدّ من الالتفات إلى أنّ الإباحة أيضاً هي حكم بالحريّة وإطلاق العنان للمكلّف، وليست مجرّد رفعٍ للتكليف). ومن المعلوم أنّ الأحكام الوضعيّة على صلةٍ وثيقة بالأحكام التكليفيّة. رغم وجود هذه النظريّات في مقام تفسير الجعل والتشريع، إلا أنّه لا بدّ من الالتفات إلى ما أشرنا إليه في الفصل الأوّل وهو أنّ الأحكام تدخل في دائرة الفقه عندما يترتّب عليها «أثر شرعيّ»، يظهر على فعل المكلّف.

الأوليّة لعلوم أخرى (كبعض المصادر المعرفيّة التي تقدّم له بعض هذه المبادئ، مثل: العلم، والفلسفة، والدين)، وعليه يمكن لـ «الوجوبات الفقهيّة» أن تترك أثرها على التربية في مستويات عدّة، منها:

1 ـ اقتراح أصول تربوية جديدة؛

2 ـ إصلاح الأصول الموجودة أو تكميلها، أو تهذيبها؛

3 ـ تأييد الأصول التربوية الموجودة أو إبطالها.

لكن السؤال هنا هو: هل يمكن اعتبارُ جميع القضايا الفقهية أصلاً تربويّاً؟ الجواب هو النَّفيُ؛ لتمايُز الأصول التربوية وأساليبِها ـ التي منها ما هو كلّيّ ومنها ما هو جزئيّ ـ، لكنْ تبقى القواعد الفقهيّة[1] هي الأصول التربويّة نفسها تقريباً[2]. فكما إنَّ الأصل التربويّ هو واجبٌ (أمرٌ) كلّيّ، وتنضوي تحتَه أساليبُ متنوِّعة، فإنَّ القواعد الفقهية كذلك هي وجوبات فقهيّة كلّيّة. وكما إنَّ بعض أصول التربية تجري في جميع ساحات التربية، فيما يختصُّ بعضُها الآخر بساحةٍ معيّنة من التربية[3]، كذلك فإنَّ القواعد الفقهية تنقِسم إلى قِسمَين كحدٍّ أدنًى:

1 ـ قواعدُ تنطبق على جميع أبواب الفقه أو أكثر أبوابه؛

---

(1) القاعدة الفقهية هي معادلة كلّيّة بامتياز، فهي تُعتبر منشأً لاستنباط الأحكام الجزئيّة، ولا تختصّ بمَوردٍ واحدٍ، فهي مبنىً لأحكامٍ متنوِّعة ومتعدِّدة.

(2) لقد اعتبرنا أنَّ الأصول التربوية متناظرةٌ، تقريباً، مع القواعد الفقهية لأنَّ صفة القواعد الفقهية عموميّتُها. لكن لا تُعتبر جميع القواعد الفقهية أصلاً تربويّاً؛ فبعض القواعد مثل «حرمة الإعانة على الإثم»، و«وقاية الأهل»، و«قاعدة البرّ والإحسان»، و«وجوب برّ الوالدين»، «وجوب الوفاء بالعهد للأطفال» وما شابه هي ذات بعد تربويّ ولكنّها تصنّف في باب الأساليب.

(3) العام= أصل العقلانية وتنمية العقل؛ الخاص= أصل عدم الإثارة الجنسيّة في المدرسة، الذي يتعلّق بمجال التربية الجنسيّة.

2 ـ قواعدُ تُستخدَم في بابٍ واحد، أو في أبوابٍ بعينها؛ لذا؛ فإنّ القواعد الفقهية تستطيعُ مساعدةَ عِلم التربية، في الكشف عن الأصول التربوية الجديدة، وفي إصلاحها وتهذيبها، أو رفضها وتأييدها.

وبالعودةِ إلى مصادر «القواعد الفقهية»[1] نجد أنّ ثمّة ثلاثة أنواع من القواعد الفقهية المتناظرة والمتفاعلة مع الأصول التربوية:

1 ـ قواعدُ تُعَـدُّ فقهية عامّة، ويُشكّل مجالُ التربية والتعليم مصداقاً لنفوذها؛

2 ـ قواعدُ ينحصر استعمالُها في باب التربية والتعليم؛

3 ـ قواعدُ لها حضورٌ في ميدانٍ تربويّ دون غيره من الميادين (مثلاً التربية البَدَنية).

وثمّة طريقان يخدم منهما فقه التربية في ما يخصّ منهجيةَ اكتشاف الأصول التربوية وتأصيلها، وهذان الطريقان هما:

الأوّل؛ البحث عن الأصول التربوية بين القواعد الفقهية العامّة. لكن ينبغي الالتفات إلى أنَّ أصول التربية ليست محصورةً في هذه القواعد وحدها؛ لذلك، ينبغي الاستفادة من طريقٍ ثانٍ؛ هو جمع القضايا الفقهية الجزئيّة والمورديّة المرتبطة بموارد متفرّقة، وضمّها بعضها إلى بعضها الآخر، ليُستنتج منها قواعد تخدم علم التربية في تأصيل أصوله وبناء مرتكزاته العامّة.

ولمزيد من التوضيح، نعرض لبعض الأصول التربوية التي تُعَدُّ من القضايا الفقهية:

---

(1) للمزيد حول تدوين القواعد الفقهيّة والتصنيف فيها؛ انظر: مركز مطالعات وتحقيقات اسلام؛ **ماخذ شناسى قواعد فقه**، ص14.

1 ـ إنّ أول أصلٍ من الأصول التربوية التي يمكن استخراجُها من عِلم الفقه، هو «أصل احترام الموازين الشرعيّة في العمليّة التربوية». بعبارةٍ أخرى: إن جميع قضايا الفقه هي أصلٌ تربوي يُلقي بظلاله على العمليّة التربوية برمّتها.

2 ـ من قواعد الفقه العامّة التي لها مصداقٌ في مجال التربية، قاعدةُ مراعاة قدرة المكلَّف واستطاعته[1]. ولقد كان، وما زال، مَفادُ هذا الأصل مَورِدَ اهتمامٍ خاصٍّ في فضاء التربية والتعليم[2].

3 ـ ومن الأصول المشتركة بين الفقه والتربية، أصل أو مبدأ التخفيف والتسهيل على المكلّف/المتربّي، ويُلاحظ في الكثير من المسائل الفقهية. على أساس هذا الأصل، يستطيع المربّي، في المواقع التربوية الخاصّة (التي تقتضي ملاحظةَ/مراعاة الظروف)؛ أن يأخذَ بالاعتبار بعضَ التخفيفات. فوجود البدائل في الأحكام الفقهية من النماذج البارزة لهذا الأصل. على سبيل المثال؛ كفّارةُ الإفطار العمديّ يُخيّر فيها المكلّف

---

(1) الاستطاعة من الشروط العامّة للتكليف، وقد أشرنا إلى ذلك في الفصل الأوّل من هذا الكتاب.

(2) ومن مصادر هذا الأصل التربوي، هذه الرواية: «قَال رسُولُ اللّه (ص): **رَحِمَ اللَّهُ مَنْ أَعَانَ وَلَدَهُ عَلَى بِرِّهِ**»؛ قَالَ: «**قُلْتُ: كَيْفَ يُعِينُهُ عَلَى بِرِّهِ**»؟ **قَالَ**: «**يَقْبَلُ مَيْسُورَهُ وَيَتَجَاوَزُ عَنْ مَعْسُورِهِ وَلَا يُرْهِقُهُ وَلَا يَخْرَقُ بِهِ**...». (**الكافي**، ج6، باب بر الأولاد، ص 49، ح6). من الجدير بالالتفات أنّ الأساليب التربوية التي أشارت إليها هذه الرواية (قبول الميسور والتجاوز عن المعسور...)، وهي أساليبُ مستخرَجةٌ من أصل الإعانة على التقوى، وتدلُّ على مبدأ ضرورة مراعاة قدرة المُتَربّي؛ وهذا نموذجٌ لاستنتاج الأصل التربويّ من المنهج أو الطريقة التربوية. (انظر: أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، محاضرة بتاريخ: 25/8/ 1389هـ).

بين ثلاثة خيارات؛ وارتفاع التحريم في حالة الاضطرار، والتخفيف عن المكلّف في كيفيّة أداء بعض الواجبات، والاكتفاء بكون الشيء في سوق المسلمين ليحكم بحليّته وجواز شرائه أو بيعه دون التكليف بالبحث عن مصدره؛ هذه كلّها نماذج ومصاديق لمبدإٍ عامٍّ هو التخفيف عن المكلّف والتسهيل عليه[1].

4 ـ تقديم بدائل: إنّ أحد الأصول التربوية الفعّالة، هي الاستفادةُ من البدائل. وذلك يعني تفويض سلطة اتّخاذ بعض القرارات إلى المتربّي. فعندما يُمنع نوع خاصّ من اللّعب أو الترفيه، يجب ـ في المقابل ـ وضعُ نوعٍ مُجازٍ، وطريقٍ صحيحٍ، بين أيدي المتربِّينَ. يُلاحظ هذا الأسلوب التربوي في أماكنَ متفرّقةٍ، في الفقه الإسلاميّ. فثمّةَ تلازمٌ بينَ أوامر الفقه الإسلاميّ وأحكامه، ووجود بدائل وأوامر بديلة؛ وكذلك الأمر بالنسبة إلى تحديد السلوك الصحيح والمشروع، في مقابل النواهي. مثلاً؛ ذُكرت أنواع اللحوم الحلال، والطاهرة، إلى جانب أنواع اللحوم المحرَّمة والممنوعة؛ وذُكرت المشروباتِ المُجازةِ، إلى جانب المشروبات الممنوعة. تُطُرِّق إلى الموسيقى الحرام، إلى جانب الموسيقى الجائزة. وكذلك مُنِعت بعض طُرُقِ إشباع الميول الجنسيّة (الزِّنا، اللّواط، السحاق، الاستمناء) بالتلازم مع الإشارة إلى طُرُقِ الإشباع المشروعة (النكاح والمتعة)... كذلك ثمّة عِدلٌ وبديلٌ، لبعض الأوامر الفقهية. فأساساً، بعض التكاليف تُدعى «الواجب التخييريّ» وهي الواجبات التي لها عِدل وبديلٌ؛ على سبيل

(1) علي همت بناري، مصدر سابق، ص 92 ـ 95.

المثال، مقابل إفطار يوم عمداً من شهر رمضان، يجب التكفير: بتحرير عبدٍ، أو إطعام ستين مسكيناً، أو صيام شهرين متتابعين. كذلك يمكن التيمُّم بدلاً من الوضوء والغُسل. والمدلول التربويّ لهذا الأسلوب، هو وجوب تقديم بدائل في البرامج التربوية، وإعطاءُ حقِّ الاختيار، وأخذِ القرار، إلى المتربّي بِنَحوٍ يشعر بدَورٍ مُلقىً على عاتقه في إنجاح البرامج التربوية، ويعزّز ثقته بنفسه.

5 ـ الإلزام واقتراح التكاليف[1]: من خصائص الإنسان المَيلُ إلى الراحة، والابتعادُ عن المَشقّات. وعادةً، لا يقوم بالعمل، بسهولة، ما لم يكن ثمّةَ تكليفٌ وإلزامٌ. وهكذا؛ فالإلزام وفرض الواجب، وسيلةٌ لتحقّق الأعمال. ومدلول هذا الأصل في مجال التربية والتعليم، هو التعامل مع المَضامين التربوية على نحو فريضةٍ واجبة، وأن نعتبرَ تنفيذَها لازماً. فالإلزام في الأعمال، يمكن أن يُفرض على الفرد، أو أن ينبعَ من داخله. ويُقرّ المربّون والمسؤولون التربَويّون هذا الإلزامَ، من خلال إقرارِ بعض الواجباتِ والأوامرِ، واعتبارِها مُلزِمةً وضروريّةً، وإجبارِ المتربِّينَ على القيام بها. ومع الوقت، يتحوّل هذا الإلزام إلى «إلزام داخليّ» (طَوعيّ) يرى المتربّي نفسَه، به، مُلزماً بالمَضيّ وفقَه (وقد تنمّطت، تدريجيّاً، الاتّجاهاتُ في داخله).

ولقد تعاطى الفقه الإسلاميّ بجدّيّة مع هذا الأصل، وبُذِلَ جُهدٌ في سبيل التقيّدِ بهذا الأسلوب، فَوُضِعَتِ التكاليفُ حيالَ الواجب والمحرّم. فالحلالات والمحرّمات لا تُعطّل في الفقه الشيعيّ؛ وفي

---

(1) علي همت بناري، مصدر سابق، ص 109 ـ 111.

ظلّ الظروف الاستثنائية، يمكن أن تصبح أسهلَ وأخفَّ؛ لكنها لا تُرفَعُ أبداً عن عاتق المكلَّف. مثلاً، الصلاة اليومية واجبة؛ وإذا لم تؤدَّ في وقتها المقرَّر، وَجَبَ قضاؤها، وحتّى حينَ وفاة المكلَّف ينبغي قضاؤُها عنه. انطلاقاً من ذلك، يستطيع المربّون والعاملون في مجال التربية والتعليم، استلهام هذا المبدأ من علم الفقه، وإعطاءَ صفةِ الإلزام للإجراءاتِ التربوية (مع لحاظ الظروف النفسية والمعرفية للمتربّين، والأخذ بالاعتبار جميعَ المصالح). والجدير ذِكرُه أنَّ أسلوبَ فرض الواجب غيرُ مختصّ بالمجال التربوي؛ إذ ثبُتت فعّاليته في مجال الأخلاق وبِناء الذات. ويمكن ذِكر أبوابٍ كـ «النَّذر»، و«العَهد»، و«القسَم» في هذا المجال. لذا، فإذا التَزمَ شخصٌ بنَذرٍ (أو عهدٍ أو قسَمٍ شرعيّ)، ثم تخلّف عنه، وجبَت مجازاتُه، ودفعُ كفّارة.

6 ـ أصل النظرة الإيجابية وحسن الظنّ: اعتماد المكلَّف النظرةَ الإيجابية والتفاؤلية تجاهَ البيئة المحيطة به، وحملُه سلوكَ الآخرينَ على الصحّة والمَحمَل الحَسَنِ. هذا يدرأُ الكثيرَ من التشاؤم والنظرات السلبية. وممارسة هذا السلوك في فضاء التربية تترتّب عليه فوائد جمَّة. ويُستخرج هذا الأصل التربوي من قواعدَ مثل: «أصل صحّة عمَل المُسلِم»، «اليد أمارة على الملكيّة»، و«أصل حلية جميع الأشياء»، و«أصل طهارة الأشياء»، و«أماريّة سوق المسلمين»[1].

7 ـ أصل رفع الحرج[2]: من وجهة نظر الفقه، لا ينبغي أن

---

(1) المصدر نفسه، ص 95 ـ 98. حاول المؤلّف اكتشاف مجموعة من الأصول في هذا المجال ممّا لم ينص عليه الفقهاء صراحةً في أبحاثهم الفقهيّة، وممّا أشار إليه: مبدأ التمهيد للتكليف الإلزاميّ، ومبدأ التشدّد في التكاليف الإلزاميّة والتساهل في غيرها. (المصدر نفسه، ص98 ـ 105).

(2) انظر: أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، محاضرة بتاريخ: 28/ 10/ 1389.

توجِب الإجراءاتُ الفقهية العُسرَ والحَرَجَ. لذا؛ فإذا أوجَبت الإجراءات الحرج، وكانت هذه الإجراءات إلزامية، رُفِعَ الإلزامُ الشرعيّ عنها. وكذلك الأمرُ في حال أوجَبت البرامج التربوية والتعليمية العسر والحرج للتلميذ والمتربّي، وفي التزاحم بين تكليف المربّي وبين العسر والحرج على المتربّي جرّاء أداء هذه البرامج وتنفيذها، يقدّم الأهمّ على المهمّ، كما في كل حالات التزاحم بين التكاليف والحقوق.

8 ـ أصل عدم التكليف بغير المقدور: بناءً على القواعد الفقهية، يجب أن تكون التكاليف التربوية مقدوراً عليها من قِبَلِ المتربّين[1].

9 ـ أصل عدم الضرر والإضرار[2]: ولهذا الأصل أثره على الأساليب والإجراءات التربوية؛ وهو يقتضي عدم تسبّب الإجراءات والأساليب التي يتّخذها المربّي، الضررَ والإضرار المُعتدّ به.

10ـ أصل اشتراط احتمال التأثير:[3] وهذا الأصل من الأصول الفقهيّة التي لها تطبيقها في وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويمكن نقله من مجاله الفقهيّ إلى مجال التربية، باشتراط البرامج والأساليب التربويّة، باحتمال التأثير.

---

(1) ولهذا الأصل فروع وتطبيقات عدّة لا مجال لتفصيل القول فيها في هذا المقام، وللمزيد انظر: أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، محاضرة بتاريخ: 21/ 10/ 1389 وأخرى بتاريخ: 22/ 10/ 1389.

(2) المصدر نفسه، محاضرة بتاريخ: 28/ 10/ 1389.

(3) المصدر نفسه.

ب ـ التأثير على طرائق التربية

إحدى اهتمامات علم التربية، البحثُ في باب أساليب التربية المؤثّرة، وتوصياتِه للمربّين والعامِلين في مجال التربية. وللأساليب التربوية، مثل أصول التربية، ماهيّةٌ معياريّة وآمرة؛ ويبقى تمايُزٌ بينهما في أنَّ أصول التربية تُشكِّل الإطار والنظام السلوكيّ العامّ للمربّي. وبحسب ما بيّناه في الفصل الثاني، فإنَّ الأصول تشخِّص كيفيّة وهيئةَ الإجراءات التربوية؛ فينبغي أن تكونَ فاعليّات وأنشطة المربّي (أي الأساليب التي يعتمدها) في حدود إطار الأصل التربوي، لا في تضادٍّ معه. ومن النماذج على ذلك، تأكيدُ أصلٍ تربويٍّ عامٍّ على ضرورة استثارة الدّافع الذاتيّ لدى المتربّي، على أن يتولّى المربّي ذلك الأمرَ، حيال جميع الأنشطة التربوية. ومن أساليب إيجاد الدافع الذاتيّ، التشجيعُ والتقويَة، وذِكرُ آثارِ العمَل وفوائده، وتجسيدُ الأسوة والقدوة...

وإنَّ ماهيّة الفقه القاعديّة والمعياريّة، تتناسب بشكلٍ كبير مع آمِرية الأساليب التربوية. كذلك؛ إنَّ جميع قضايا الفقه، أحكامٌ عامّة وكلّيّة، وتتناظر غالباً مع الأصل التربويّ. وبالتدقيق والتفتيش في الأبواب الفقهية المتنوِّعة، يمكن استخراج الأساليب التربوية.

ويمكن تصوُّر تأثيرِ الفقه في الأساليب التربوية، على صُعُدٍ عدّة:

1 ـ كشف الأساليب التربوية الحديثة واقتراحها؛

2 ـ إصلاح الأساليب الموجودة وتهذيبها؛

3 ـ تأيد الأساليب الرائجة أو رفضها.

ولقد قلنا إنّ جميع أحكام الفقه، بصفتها أصلاً تربويّاً كلّيّاً، تؤثِّر على جميع الأصول والأساليب التربوية. فمن وجهة نظر الفقه،

يجب أن تكون «الأحكام» في علم التربية، مؤيَّدةً من الشَّرع. ويصدق هذا التأطير والضبط في تأسيس الأصول والأساليب، وفي تشغيل الأساليب. فإذا فرَضنا أنَّ عِلم التربية يدافع عن أصل «محوريّة التلميذ»، فسيُبدي عِلمُ الفقه رأيَه حيالَ هذا الأصل الكلّي؛ فإذا أيَّد هذا الأصلَ، كانَ له أن يُشرِف على أساليب تشغيل هذا الأصل. مثلاً؛ يستطيع الفقيه أن يحيطَ أصلَ «محورية التلميذ»، على مستوى الإجراء (تنفيذيّاً)، بشروطٍ فقهيّة كـ «عدم ارتكاب الحرام»، أو أن يحدَّه بظروفٍ تضمن عدمَ ضياع الحقوق الماليّة والشخصيّة والعِلمية، والمكانةِ الاجتماعيّة للمُعلِّم. ومن الواضح أنّ هذه الضوابط قد تأتي على نحوٍ سلبيٍّ أو إيجابيّ.

وسنحاول عرضَ نماذجَ عن الأساليب التربوية المستخرَجة من المصادر الفقهية:

1 ـ أسلوب الوقاية: بناءً على الآية السادسة من سورة التحريم: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ﴾؛ يجب على الوالدَين وقايةُ أسرتِهما من الوقوع في نار جهنّم. وبالرجوع إلى المصادر التفسيرية والروائية، يمكن توفير وقاية الأسرة من الوقوع في المعصية، باتّباع أساليب الوعظ والتعليم والأمر والنهي والتأديب... وتشمل توصيات الفقه وبرامجه العامّة، جميعَ الأنشطة والفاعليّات والتخطيطات التربوية، التي تكون نتيجتُها الابتعادَ عن نارِ جهنّم[1].

2 ـ أسلوب التعاون: بناءً على قاعدة «التعاون على البِرِّ

(1) ثمّة بحوث عدّة وتفاصيل تدور حول هذه الفكرة وتتفرّع من الحديث عنها، فلتُطلب، في: المصدر نفسه، مجموعة من محاضرات من 14/ 9/ 1386 إلى 9/ 11/ 1386.

والتقوى»[1]، يجب مساعدة الآخرين على القيام بالعمل الصالح، والتقوى. ويجري هذا الأمر الفقهيّ في جميع مجالات الحياة، ومنها التربية. بعبارةٍ أخرى: لقد تمّ أخذ مسألةِ استحباب أو وجوب «مساعدة الآخرين على البرّ والتقوى» بالاعتبار، بصفتها أسلوباً تربويّاً معتمَداً في التربية.

3 - كذلك؛ من الأحكام الخاصّة بالتربية، حَثُّ الأهل أبناءَهم على البرّ والعمل الصالح؛ فتكونَ نتيجةُ عَونِ الأبناء للوالدَين، إدراكَهم ثوابَ «بِرِّ الوالدَين»[2]. بعبارةٍ أخرى: بناءً على مبنى، «سلوك الأبناء هو انعكاسٌ لسلوك الوالدَين»، فإنَّ الفقه يأمر الأهلَ بأن يتصرّفوا بنحوٍ يتربَّى من خلاله الأبناءُ على برّ

---

(1) تستند هذه القاعدة، إلى قوله تعالى: ﴿...وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ﴾ (سورة المائدة: الآية 2)، وللمزيد انظر: المراغي، **العناوين الفقهية**، جامعة المدرسين، ج1، ص 564، عنوان 26: الإعانة على الطّاعة طاعةٌ). وفي كثير من الكتب الفقهيّة يبحث هذا الأمر في سياق البحث حول حرمة الإعانة على الإثم. (انظر: السيّد محمد البجنوردي، **القواعد الفقهية**، ج2، ص 225 وما بعدها؛ الفاضل اللنكراني، **القواعد الفقهية**، ص444؛ انظر كذلك: أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، محاضرات من تاريخ 24/ 12/ 1382 إلى تاريخ 12/ 7/ 1384).

(2) يستند هذا الحكم إلى هذه الرواية عن رسول الله (ص): «**رَحِمَ اللَّهُ مَنْ أَعَانَ وَلَدَهُ عَلَى بِرِّهِ**»؛ قَالَ: «**قُلْتُ: كَيْفَ يُعِينُهُ عَلَى بِرِّهِ**»؟ قَالَ: «**يَقْبَلُ مَيْسُورَهُ وَيَتَجَاوَزُ عَنْ مَعْسُورِهِ وَلَا يُرْهِقُهُ وَلَا يَخْرَقُ بِهِ...**» (**الكافي**، ج6، (باب بر الأولاد)، ص 49، ح6)، بناءً على هذا الاحتمال القائل إنّ الضميرَ في «برّه» يرجع إلى «مَن أعان...» (أي الوالدَين)؛ فيصبح معنى الرواية: «رَحِمَ اللهُ الوَالِدَينِ اللَّذَينِ يُعِينَانِ أولَادَهُم عَلَى بِرِّ الوَالِدَينِ»؛ لكن لو أرجعنا الضميرَ إلى «وَلَد»، فسيتغيّر عندها المعنى، ليصبحَ «رَحِمَ اللهُ الوَالِدَينِ اللَّذَينِ يُعِينَانِ وَلَدَهُمَا عَلَى العَمَلِ الصَّالِحِ». (انظر: أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، محاضرتان بتاريخ: 31/ 1/ 1389 و25/ 8/ 1389.

أهلِهم، فلا يقعوا فريسةَ العقوق[1].

4 ـ كذلك؛ من الأمور المستحَبّة الوفاءُ بالعهد، في جميع المجالات. لكنَّ المُلفِتَ هو وجوب الوفاء بالوعود المقطوعة للأطفال[2]! وهذا مدخلٌ لطرح مسألة الوفاء بالوعود المقطوعة للأطفال، على أنّها أحدُ الأساليب التربوية.

5 ـ من وجهة نظر الفقه ومصادره (أي القرآن والسُّنَّة)، لا ينبغي للانشغال بالأسرة (الزوجة والأولاد) أن يمنعَ ويَصُدَّ عن ذِكر الله؛ فأصلُ عدم الالتهاء عن ذِكر الله، أمرٌ كلّيٌّ وعموميٌّ يشمُل العمليّة التربويّة برمّتها، لا سيّما العلاقات العائلية[3]. وعلى الرغم من أنّ المخاطَب بهذا الأمرِ هُو الأبُ (المُرَبُّونَ)؛ إلا أنّه يمكن جعله أسلوباً تربويّاً وطريقةً عامّة.

مضافاً إلى أن التشاور هو من الأمور العامّة التي أكّد عليها الإسلامُ؛ فقد أكّد أيضاً وجوبَه كأسلوبٍ ضامنٍ لأجواءِ الأسرة السليمة، لا سيّما على صعيد مسائل تربية الوالدَينِ للأولاد[4].

أساليب المراقبة في التربية الجنسية: هي من الأساليب المصرَّح

---

(1) يُلاحظ أنّ المبنى استُنتج من أصلٍ تربويّ.

(2) في الرواية الصحيحة، يقول الإمام (ع): «**إذَا وَعَدتُمُ الصِّبيَانَ فَفُوا لَهُم...**». (انظر: **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، بتاريخ: 1/ 2/ 1389).

(3) ﴿لَا تُلْهِكُمْ أَمْوَٰلُكُمْ وَلَآ أَوْلَـٰدُكُمْ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ﴾ (سورة المنافقون: الآية 9)، يُعتبر النهْي في هذه الآية، تحريمياً وحُكماً إلزامياً. للمزيد حول دلالة الآية على الإلزام أو عدمه؛ انظر: المصدر نفسه، بتاريخ: 28/ 7/ 1389 ـ 4/ 8/ 1389 ـ 5/ 8/ 1389 ـ 11/ 8/ 1389.

(4) ﴿وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ﴾ (سورة الطلاق: الآية 6)، من المنظار الفقهيّ، تكمن الكثير من النكات في هذه الآية الكريمة؛ انظر: المصدر نفسه، بتاريخ: 9/ 11/ 86 ـ 10/ 11/ 86 ـ 16/ 11/ 86 ـ 17/ 11/ 86.

بها في الفقه. فيجب، بناءً على المباني الفقهية، أن يكون جوُّ الأسرة خالياً من المثيرات الجنسيّة. ومن الأساليب المعتمَدة، في هذا المجال، التفريقُ في المَضاجع بين الأولاد المميّزين، والتدريبُ على الاستئذانِ قبلَ الدّخول إلى مكان خلوة الأبوين[1]، وتأمينُ وتهيئةُ ظروفِ الزواج.

6 ـ ومن الأساليب الأخرى، الرِّفقُ والمداراة، وتناسبهما مع العقاب[2]. وأسلوب التمرين والعادة، لا سيّما في تعليم الصلاة[3]...

---

(1) مسألة 43: «لا يدخل الولد على أبيه، إذا كانت عنده زوجتُه، إلّا بعد الاستئذان؛ ولا بأس في دخول الوالِد على ابنه بغير إذنه»؛ مسألة 44: يفرِّق بين الأطفال في المَضاجع إذا بلغوا عَشْرَ سِنينَ؛ وفي رواية أخرى: «... إذا بلَغوا ستَّ سنينَ». (**العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج2، ص 805). سند هذا الأسلوب الآية 57، سورة النور ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُواْ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَٰثَ مَرَّٰتٍۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِۚ ثَلَٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْۚ﴾، تُلقي هذه الآية التكليف على عاتق الوالَدين كذلك؛ والأمر بتدريب الأولاد على الاستئذان، والانتباه أكثر في المسائل الجنسية. انطلاقاً من التلازم والاقتضاء، تشيرُ هذه الآية إلى أنَّ هذا التحفُّظ والانتباه، يشملان نوعَ لباس الوالَدين ونظامَ سلوكِهما وتصرّفاتِهما. وأصلاً يجب أن يكون الجوّ العامّ والرّسميّ للأسرة خالياً من أيّ مثيرات جنسية. للتحقيق في مستندات وفروع هذا الحُكم، انظر: **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، بتاريخ 28/ 2/ 89 و4/ 3/ 89.

(2) «ينبغي الرفق في تأديب الصبيان كمّاً وكيفاً، إنْ كان التأديب لمصلحة الصبيّ؛ وإن رجع إلى الغضب النفسانيّ للمؤدِّب، فإن المؤدَّبَ قد يلزم أن يؤدِّب. (**مهذب الأحكام**، مصدر سابق، ج28، ص 37).

(3) «ويمرَّن الصبي على الصلاة لِسِتٍّ»، وفي البيان: «... لِسَبعٍ»؛ وكِلاهما مَرويٌّ، ويضرب عليها لِتِسعٍ، ورُوِيَ لِعَشرٍ. ويَتخيّر بين نية الوجوب والنّدب. والمراد بالتمرين التعويدُ على أفعال المكلَّفين، ليعتادوها قبل البلوغ فلا يشقَّ عليهم=

2 ـ 1 ـ 4 ـ التأثير على البحث في علم التربية ومنهجه

في مجال البحث في تأثيرات الفقه على عِلم التربية؛ سنتناول تأثيرَ الفقه على منهجيّة البحث في عِلم التربية. «نُطلَق عبارة منهجية البحث على الاستراتيجيّة الكلّيّة التي يتمّ بها جمعُ وتحليلُ المعطَيات الضروريةِ، للإجابة عن السؤالِ المطروح مِن قِبَلِ الباحث»[1]. فتهدف منهجيّة البحث إلى توصيف عمليّة البحث، وتقديمِ بعض القواعد والإرشادات.

ويبدو أنَّ تفاعل الفقه وعِلم التربية، خطوةً أُولى، يوسّع دائرة المسائل البحثية؛ فيقترحَ موضوعات ومسائلَ بصفتِها بحثية. ويُمكن للضوابط الفقهية، في مقام القيام بالبحث، أن تكونَ من ضرورات البحث، ومن الأصول الحاكمة لإجرائه.

2 ـ 1 ـ 4 ـ 1 ـ اختراع الموضوعات وطرح المسائل

في الأساس، تستطيع الثقافات والتقاليد، لا سيّما الدينيّة منها، توفيرَ السياق اللازم لنموّ العلوم البشرية وتطوّرها، الطبيعية منها والإنسانية. وكذلك بإمكان المجالات الجديدة، التي تُطرَح في الثقافة الدينية، أن تؤمِّن الموادَّ الخام لأبحاث مستقلّة في مجال العلوم. فكما إنّ كمّية المعلومات والادّعاءات التي تُطرح في العلوم الطبيعية، في المسائل الطّبّيّة (من أدوية وخواصّ أعشاب وخواصّ تُربة...)، تُعبِّد الطريق أمام طرح المواضيع والأفكار للعلوم البشرية؛ كذلك تفتَح التوصيفاتُ القرآنية، والروائية (المتماهِيَةُ مع مضمون مجالات

= بعدَه». (الشهيد الثاني، **الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية** (ط الحديثة)؛ ج1، ص 570.

(1) دانالد آرى وآخرون، **روش تحقيق در تعليم وتربيتى**، ص46.

عِلم النفس والعلوم الاجتماعية، والإدارة...) المتعلّقة بالإنسان، الآفاقَ أمامَ الباحثين في المجالات العلميّة المختلفة.

وإنَّ عمليةَ البحث، في أيّ اختصاص، يجب أن تمرَّ بمرحلتَين: مرحلة الكشف وطرح المسألة، والمرحلة الثانية هي مرحلة الحلّ والحكم. وينبغي الالتفات إلى أنَّ ما نريد بحثَه، في هذا المجال، هو مرحلة الكشف فحسبُ؛ إذ إنّنا، في الواقع، نريد تشريحَ قدرة الفِقه على «طرح الأسئلة» وتأسيس المسائل لعلم التربية[1]. وإنَّ تدخّل الفقه وتأثيره، على مرحلة التحكيم، في البحوث التربوية، موضوعانِ آخرانِ. وعمليّاً، فقد تطرّقتِ المَباحث السابقة (تأثير الفقه على المباني، والأهداف، والأصول، والأساليب...) إلى هذا المجال.

أما الدَّور الخلّاق للفقه، في البحث العِلمي في مجال التربية والتعليم، فيتمّ على مستويات عدّة:

1 ـ يفتح الفقهُ أحياناً، آفاقاً جديدةً، وموضوعاتٍ كلّيّة. مثلاً؛ يهتمّ الفقه بالمقدّمات التربوية، من اختيار الزوجة، ومراقبة مرحلة الحَمْلِ. وفي الواقع، يضع الفقه بين يَدَي التربية مجالاً غيرَ مكشوف؛ أو يتحدّث حول حقوق الطّفل آخذاً بالاعتبار النظامَ الحقوقيّ للتربية والتعليم، أو يولي حيّزاً للمسجد (الاعتكاف، والصلاة أوّلَ الوقت، وصلاة الجماعة) والحجّ، ضمن دائرة الأبحاث التعليمية والتربوية. وبشكلٍ عام، إنَّ الساحات والمجالات التي أغفلها عِلم التربية، بسبب اقتضاءاتٍ

(1) الجدير ذكرُه أن هذا الكتاب يدافع عن فكرة «بناء المسألة» و«كشف المسألة»، ويعتبر فكرة «تخمين الفرضيّة» غير صحيحة. للاطلاع على تفصيلاتٍ أكثرَ حول فكرة تخمين الفرضيّة، انظر: بستاني، **گامى به سوى علم دينى**، ص148.

منهجيّةٍ؛ والتي أغفلها الفقهُ، بسبب التعامل معها على أنّها من عالَم الغَيب، يمكن اعتبارُه موضوعاً للبحث والدراسة:

في بعض الموارد؛ يمكن أن تكون قضايا الفقه ملهمةً لطرح أسئلة وتقديم إشكاليةٍ بحثيّة[1]. على سبيل المثال، إنَّ تأكيد الفقه أهميّة حليب الأم[2]، أو تأكيدَه أهمّية الرضعة الأولى (اللبأ)، يثيرُ العديدَ من الأسئلة. وهكذا؛ يستطيع باحثو مجال التربية والتعليم، دراسةَ التأثيرات البَدَنية والنفْسية لذلك. كذلك؛ إنَّ توصية الإسلام بتعليم المفاهيمِ الدينية، والعباداتِ، والتعويدِ في عُمُرِ 4 ـ 5 سنواتٍ[3]، يطرحَ السؤالَ: هل من الممكن فهمُ المفاهيم الانتزاعية في هذه السنّ المُبكِرة، حتّى يأمرَ الفقهُ بتعليم المفاهيم الدينيّة الانتزاعية للصغار؟ كذلك؛ عندما يشير الفقه إلى أنّه أثناء الجماع،

---

(1) ثمّةَ تفاوتات بين اصطلاح «المشكل» و«المسألة». يتّصف المشكل (difficulty) بخصائص مثل: السطحية، والكلية، والعمومية؛ فيمكن روايتها من قِبل الناس ذهنيّةً مركّبةً مبهَمةً مشوّشةً فاقدةً لمنهجية بحث وغيرَ قابلةٍ للحلِّ؛ ومن ناحيةٍ أخرى، تتمتّع «المسألة» (problem) بخصائصَ مثل: عميقة ومعيّنة وقابلة للرَّصد من قِبل متخصِّص، وعَينيّة وواحدة وواضحة ومتمايزة وذاتُ منهجيّة وقابلةٌ للحَل. (انظر: أحد فرارز قراملكي، **اصول وفنون پژوهش در گستره دن پژوهش**، ص83).

(2) «إذا كان هناك ضرورة، تستطيع أمُّ الطفل أن تحضن ولدها أثناء الصلاة وإرضاعَه». (**العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج 2، ص722، مسألة 2 «... وحمل الصبي وإرضاعه...»).

(3) «... **إِذَا بَلَغَ الْغُلَامُ ثَلَاثَ سِنِينَ، يُقَالُ لَهُ سَبْعَ مَرَّاتٍ قُلْ: لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، ثُمَّ يُتْرَكُ حَتَّى يَتِمَّ لَهُ ثَلَاثُ سِنِينَ وَسَبْعَةُ أَشْهُرٍ وَعِشْرُونَ يَوْماً، فَيُقَالُ لَهُ: «قُلْ: مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ (ص) سَبْعَ مَرَّاتٍ...**». (**وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج21، ص 474، ح 27620)؛ رسول الله (ص): **إذا أفصح أولادُكم فعلِّموهم لا إله إلا الله، ثمَّ لا تبالوا متى ماتوا، وإذا أثغَرُوا فَمُروهُم بالصلاة**. (**كنز العمال**، ج 16، ص 440، ح 45328).

لا ينبغي أن يكون أحدٌ حاضراً أمام الزَّوجَين، حتّى لو كان طفلاً، فهذه القضيّة قد تُشكِّلُ مسألةً للكشف عن سـرٍّ مراحل النمو المعرفيّ والإدراكيّ عند الطفل. كذلك؛ لمّا كانت الاستفادةُ من أسلوب العادة والتلقين في علم التربية ممنوعةً، لماذا أمرَ الفقه بتعويدِ الصبيّ على العبادة، وتمرينِهِ عليها؛ وجوَّز التلقينَ[1]؟ ولماذا أكّد الفقهُ على اختيار الاسم الحَسَنِ للطّفل[2]؟ (وهذا يمهِّد الأرضية المناسبة، أمام البحوث التربوية، لدراسة آثار أسماء الأشخاص على شخصيّتهم وتعادلهم النّفْسيّ، وكذلك دور انتقاء الاسم الحَسَنِ في التربية). كذلك، إنَّ طرح الفقه إلزاميةَ عدالة الإمام (إمام الجماعة، إمام الجُمعة، الوليّ الفقيه، القاضي)[3]، والوظائفَ التربوية لتحصيل العدالة في الفرد المسؤول، وإعادةَ بناءِ هذا الدور في جوّ التعليم الرَّسمي؛ يمكن أن يكوِّن مسألة وإشكاليةً أخرى.

2 ـ 1 ـ 4 ـ 2 ـ إضافة الدين إلى مصادر المعرفة التربويّة

وَضعَ عِلم التربية إصدارَ الحُكم، والتحكيمَ، على عاتق المصادر الثلاثة: العقل، والتجربة، والشهود. لكن يمكن اعتبار تفاعل الفقه مع علم التربية مُلهماً لمصدرٍ معرفيٍّ آخَـرَ (جديدٍ) لهذا العِلم. بمعنى

---

(1) «يصحّ الصوم وسائر العبادات من الصبي المميِّز، على الأقوى، من شرعيّة عباداته. ويستحَب تمرينُه عليها، بل التشديد عليه لِسَبعٍ من غير فرق بين الذكر والأنثى في ذلك كلِّه». (**العروة الوثقى**، ج2، ص 217، مسألة 2).

(2) حتى إنه قُدّم بعض الأسماء على أنها أفضل الأسماء؛ مثل عبد الله، وعبد الرحمن، وعبد الرحيم، وأسماء الأنبياء والأئمة (ع). (**تحرير الوسيلة**، ج 2، ص 310، مسألة 2).

(3) «في شرائط إمام الجماعة: يشترط فيه أمور: البلوغ، والعقل، والإيمان، والعدالة، و...». (**العروة الوثقى**، ج1، ص 798، فصل48).

أنه، للوصول إلى الإجابة في البحث، بالإمكان مراجعةُ مصادر الدِّين (مِن بابِ فَرضِ مَوثوقِيَّتِها)، واستخراجُ الإجاباتِ المناسبة[1].

2 ـ 1 ـ 4 ـ 3 ـ الالتزام بالضوابط الفقهيّة في البحث التربويّ

من الأدوار الخلّاقة الأخرى للفقه، في منهجيةِ البحث في عِلم التربية؛ اعتمادُ الضوابط الفقهية في تنفيذ الأبحاث والدراسات. وقد أشرنا سابقاً، إلى أنّ البحث، في أيّ حقل علميّ (لا سيّما عِلم التربية)، يَقوم بوَضع القوانين والتوصيات، بعد توصيف عمليّة البحث وعناصرها. إنّ كتب منهجيّات البحث مليئةٌ بذكر الأوامر والإرشادات العامّة، لعمليّة البحث كلّها[2]، أو جزءٍ منها[3]، أو بالإشارة إلى الملاحظات والإلزامات الخُلُقية[4].

وهكذا، تضع أحكام الفقه حدوداً أمام الباحث، الذي يرى نفسَه مقيّداً، ومكلَّفاً بأحكام الدّين؛ بل إنّها تمنع الباحثين المسلِمينَ حتّى، انطلاقاً من هذا المنظار، من الاستفادة من بعض المنهجيّات، أو تؤسِّس لمنهجيّة إسلاميّة للباحثين المسلمين في علم التربية.

ومن الضوابط الفقهيّة في هذا المجال:

---

(1) لسنا هنا في صدد البحث حول «العلم الديني»، أو كيفية التفاعل بين الدِّين وعلم التربية؛ لذا نكتفي بطرح الموضوع. إن بحث العلم الدينيّ وأسلَمَة العلوم، في ما يخصُّ العلوم الإنسانية (أو العلوم الإنسانيّة والتربوية بماهيّةٍ تجربية) والتعارض بين العِلم والدِّين، يحتاج إلى مجالٍ أوسعَ.

(2) على سبيل المثال، أُلِّفَ كتاب «**اصول وفنون پژوهش در گستره دين پژوهی**».

(3) مثلاً: أصول العيّنة وضوابطها؛ انظر: **روش تحقيق در روان شناسی وعلوم تربيتی**، ص 90.

(4) المصدر نفسه، ص45 ـ 46.

- الهدفُ لا يبرِّر الوسيلةَ؛ ولا يمكن، بسبب الأهداف البحثية، اللّجوءُ إلى أيّ عملٍ غير إنسانيّ، وغير خُلُقيّ، وغير شرعيّ[1]؛
- حرمة السرقة العِلمية، وضرورة ذكر اسمِ المصادر؛
- وجوب صدق الباحث في النقل (الاقتباس) عن الآخرين؛
- الإنصاف والعدالة، في نقد وجهات نظر الآخرين؛ وحفظ الحُرُماتِ، مثل تجنّب: الغِيبة، والتُّهمة، والافتراء، والكذب...
- احترام المَوازين الشرعيّة في مواجهة الاختبارات، والالتفاتُ الدائم إلى أحكام حُرمة الاختلاط وحُرمة اللَّمسِ (الذي يؤدّي إلى مَفاسدَ نفْسيّةٍ واجتماعيّةٍ عدّة)...؛
- شرعيّة طُرُقِ كسب المعلومات، وجمعِ المعطيات؛
- رعايةُ الحريم الخصوصيّ للأشخاص، وحفظ حُرمة الأشخاص الخصوصيّة في جمع المعطيات، وحفظُ المعلومات الشخصيّة للمُستَجْوَبِينَ (أي المشارِكين في البحث بآرائهم) والمختَبَرينَ...؛
- إعطاءُ الأوّليّة (استحباباً؛ أو وجوباً بالعنوان الثانوي) في البحث، للمسائل التي تُفيد صَونَ الدِّين والمجتمع؛ وغير ذلك ممّا يمكن عدّه معايير فقهيّة وضوابط للبحث التربويّ.

2 ـ 1 ـ 5 ـ التأثير على أهداف علم التربية

أشرنا في الفصل الثاني، إلى أن الهدف الأصليّ من تدوين هذا العلم المستقلّ وتشكيله؛ هو هدفٌ معرفيّ يَرمي، من خلال التعرّف

(1) طبعاً؛ بناءً على وجهة النظر المختارة، ليس ثمّةَ تقابلٌ بين الشرع والأخلاق.

على التربية والقضايا المرتبطة بها، إلى الإرشاد والدّعم العِلميّ والنظري للتربية في مجال العَمَلِ. انطلاقاً من هذا التعريف، قد لا يبدو لعِلم الفقه أيُّ تأثيرٍ على هدف علم التربية، فلا يخدمه في هذا المجال.

لكن؛ إذا اعتبرْنا أن رُقيَّ ونجاحَ التربية هدفَان ثانويَّان وغائيَّان لعِلم التربية، وأنّ الدَّعمَ العِلميَّ والنظريَّ للعملية التربويّة الهدفُ الأوَّليُّ له؛ لَوجدنا الفقهَ قادراً على التأثير على أهداف عِلم التربية. والتأثيراتُ التي ذُكرت في قسم تأثير الفقه على قضايا عِلم التربية ومسائله، يمكن ذكرُها في ما يخصّ التأثير على أهداف التربية.

2 ـ 1 ـ 6 ـ التأثير على فوائد علم التربية

لا تعدّ فوائد العلم ومنافعه غرضاً أصيلاً له وعلّة غائيّة، بل هي نتائج وآثار تترتّب عليه وقد لا تكون مقصودة منه بالذات. ويبدو أنَّ عِلم التربية، في تفاعله مع الفقه، وتأثّره به؛ يُنتج وظائفَ وآثاراً جديدةً.

2 ـ 1 ـ 6 ـ 1 ـ الوثوق بعلم التربية بربطه بالوحي

ترتبط حجيّة أيّ علمٍ، في ذِهن مخاطَبيه ومستخدِميه، في مختلف مستويات المجتمع، بعواملَ متنوِّعة. وبِفِعلِ الدَّور الخلّاق للفقه، في الساحات والمجالات المختلفة لعِلم التربية (سواءٌ في مرحلة كشف المسألة، وبناء المسألة، أم في مرحلة التنظير وإنتاج العِلم، أم في مرحلة الضوابط التنفيذيّة والعملية...)، يزدادُ اطمئنانُ المخاطَبين، إلى معطَيات عِلم التربية ونتائجِه؛ لأنَّ جذورَ هذه الحجيّة تعود إلى وثاقةِ الدِّينِ والمعارفِ الوَحْيَانِيَّةِ.

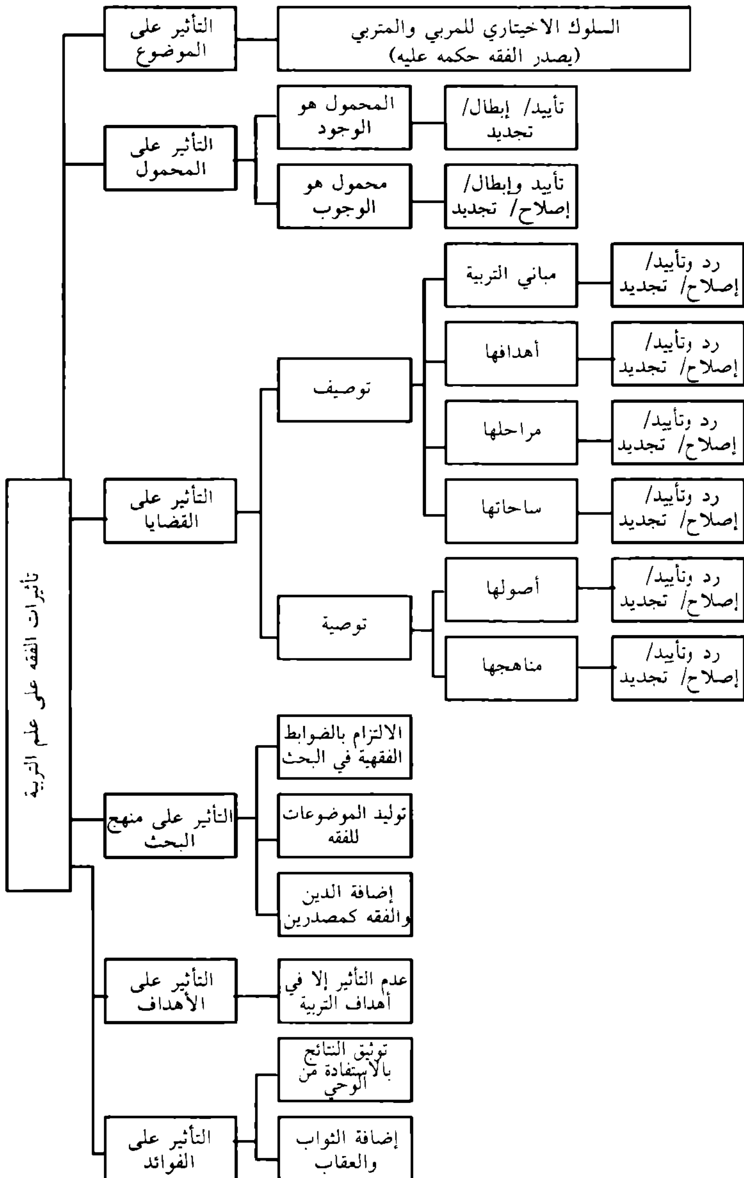
طبعاً؛ تتطلَّب كمية حضورِ الفقه في عمليّة إنتاج العِلم وكيفيته، أبحاثاً فلسفيّة ومنهجيّة كثيرة. ويواجه هذا الكلامُ مسائلَ مثل الحضورِ السطحي والرّمزي، أو عدمِ ضبط الآراء الفقهية، وعدمِ وجود التلاؤم والظروف المساعدة، من قِبل عِلم التربية، ومسائلَ أخرى مهمّة؛ إلّا أنَّ الهدفَ في هذه الدراسة هو الإشارة إلى أصل الفكرة للدعوة إلى التفكير فيها، وأمّا تعيين شواخص هذا التعاون وأُطُره، فيجب بحثُه في المكان المناسب.

2 ـ 1 ـ 6 ـ 2 ـ إضافة مفهومي الثواب والعقاب إلى علم التربية

عَبرَ دَور الفقه الخلّاق والتفاعليّ، يُمكن إضفاءُ صِبغةِ الثواب والعقاب على معايير عِلم التربية وقواعده. وهذا يوجِب تقويةَ دافع الباحثِينَ والخبراءِ (المُسلِمِينَ) في المجال النظَري، والمربِّينَ (المسلمين) في المجال العَمَلِيِّ. بعبارةٍ أخرى: مع كَونِ عِلم التربية يلتفت إلى آثار الإجراءات التربوية ونتائجها (ما يقويّ الدوافع التربويّة)، سيلتفتُ، بَعدُ، مِن خلال دَور الفقه الخلّاق في التأثير عليه، إلى أفقِ النتائج والآثار الأخرَوِيَّةِ وغير الماديّة (العقوبة والمَثُوبة الإلٰهيّة الأخرَوِية).

مجموع تأثيرات الفقه على علم التربية

في نهاية هذا البحث، يُلخِّص الرسمُ البياني الآتي مجموعةَ الأدوارِ الإبداعيّة للفقه على عِلم التربية:



الشكل 26: مجموع تأثيرات الفقه على علم التربية

2 ـ 2 ـ تأثير علم التربية على علم الفقه

هذا الفصل، كما قدَّمنا، يقارن عناصر عِلمِ الفقه بتلك التي لدى عِلم التربية؛ ويبحث في تفاعلهما (مع حِفظهِ حدودَهما المستقِلَّة). وبعد بحثِنا في «النسبة بين علم الفقه وعلم التربية»، وكشفنا عن مشترَكاتهما وتعاوُنِهما، سنشرِّح تأثيراتِ عِلم التربية على عِلم الفقه. وسنبحث، في هذا المجال، وجهاً آخرَ للتفاعل، هو «تأثيرات عِلم التربية على عِلم الفقه».

أشرنا، في بداية بحث «تفاعل عِلم الفقه وعِلم التربية»، إلى أنَّ عِلم التربية هو عبارة عن المعارف والعلوم التي تبحث العمليةَ التربوية، من مختلف زواياها؛ وبسبب سَعَةِ نطاق فروع هذا العلم وانشعاباته، يستفيد من المنهجيّات التجريبية، والنقلية، والعقليّة.

والمقصودُ بالتأثير، هو ذاك الدَّور الخلّاق الذي يؤدّيه عِلم التربية في عمليّة الاستنباط وفي جميع المسائل ذاتِ الصِّلة بعِلم الفقه؛ سواءٌ في معرفة الموضوع أم في معرفة الحُكم. ومن الأسئلة التي نواجهها في هذا المجال: ما هي محاور تأثير علم التربية على علم الفقه، وعلى مَجرى سَير التّفقُّه؟ وهل سيكون اطّلاع الفقهاءِ على علم التربية والتعليم، مؤثّراً في أسلوب تفقُّهِهم؟ هل للمعطيات التربوية تأثيرٌ في نتائج استنباط الفقهاء؟ ما هو انعكاس التحوُّلات والتطوُّرات، في الاكتشافات والنظريات التربوية، على سَير التَّفقُّه ونطاق عِلم الفقه؟ هل لذلك تأثير في تغيير الأسس المعرفية لعِلم الفقه، ومبانيه ومبادئه (التصوُّرية والتصديقيّة)؟ وهل يؤثر ذلك على عُمْقِ التَّفقُّه فحسبُ، أم أنَّ لذلك تأثيراً في زيادة حجم النتائج والاستنباطات الفقهية كذلك؟

بدايةً، ينبغي طرح أمورٍ عدَّة، على نحوِ المقدِّمة لبحثنا:

1 ـ العلوم الحوزوية[1] الممهّدة للاجتهاد

التّفقُّه والاستنباط، عمليةٌ معقّدةٌ تحتاج إلى مقدِّمات معرفية وَمَهَارِيَّةٍ. وثمّةَ اختلافٌ في وجهات النظر بين علماء الشيعة، حيال مقدِّمات الاجتهاد. فقد عـدَّ الشهيدُ الثاني اثنَي عَشَرَ عِلماً مقدِّمةً ينبغي تحصُلُها في الفقيه؛ هي: الصَّرف، والنَّحوُ، واللغة، والاشتقاق، والمعاني، والبيان، والبديع، وأصول الفقه، والمنطق، والرجال، والحديث، وتفسيرُ آيات الأحكام[2]. في حين اعتَبر صاحبُ المَعالم أنَّ الاجتهاد المُطلَقَ يتوقَّفُ على تسعةِ أمور[3].

---

(1) المقصود من العلوم الحَوزَوِيّة، العلومَ التي تُستخرج مباشرةً من النصوص الدينيّة (مثل الحديث، التفسير...)، أو التي لها دور مؤثّر ومباشر في فَهم الدين (مثل أصول الفقه، والمنطق، والرجال، والدراية...)؛ في مقابل العلوم غير الحوزوية (التي ليست على النحو الموصوف لتلك «الحوزوية»). وإنَّ عباراتٍ مثل «العلوم الدينية» و«العلوم الإسلامية»... لا تحمل تماماً المُراد (ممّا وصِف؛ مِن: «حديث»، و«تفسير»، و«منطق»، و«رجال»...)؛ لذا، استُفيدَ من التركيب: «العلوم الحوزوية».

(2) الشهيد الثاني، **منية المريد**، ص289 و377. دمَج الشهيد الثاني، في شرح اللمعة (في بحث شروط القاضي)، بعضَ هذه المقدِّمات: «ويتحقق بمعرفة المقدمات السِتِّ؛ وهي «الكلام»، و«الأصول»، و«النحو»، و«التصريف»، و«لغة العَرَبِ»، و«شرائط الأدلّة (منطق)»، و«الأصول الأربعة» (أي الكتاب والسّنّة والإجماع ودليل العقل). (الشهيد الثاني، **الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية**، ج3، ص63).

(3) التعرّف على الأدب العَرَبِيّ، العِلم بآيات الأحكام (ولو من خلال مراجعة الكتاب)، العِلم بسنّة المعصومين (ع)، علم الرجال، التعرف على مواضع انعقاد الإجماع، أصول الفقه، وامتلاك القدرة على الاستنباط، التعرّف على عِلم المنطق إلى الحد الذي تتوقّف عنده إقامة البرهان، قدرة إرجاع الفروع إلى الأصول وتشخيص الطَّرَفِ الراجحِ عند تعارُض الأدلّةِ والعلمُ بفروع الفقه. (**معالم الدين** (قسم الأصول)، مصدر سابق، المطلب التاسع في الاجتهاد والتقليد، ص240).

2 ـ تأثير العلوم غير الحوزويّة في الاجتهاد

هل يمكن أن يتأثَّر فَهمُ الدِّين، واستنباطُ الأحكام، بمعطيات العلوم الأخرى؟

إنَّ أصلَ احتمال وجود تأثير من هذا النوع، مقبولٌ؛ لكن، لا يخفى أنّه لا يمكن الدفاع عن الادّعاء القائل بتأثّر المعرفة الدّينية وفَهم الدِّين، على الصُّعُدِ كافّةً (على نحو المُوجَبة الكلّيّة)، بجميع العلوم غير الحوزوية، وبِانعِكاس جوانب تحوّلات العلوم كافّةً، على المعرفة الدّينية. كما لا يمكن الالتزام بـ «النسبية في فهم الدين»[1]. ومع هذا، لا يمكن إنكار دَور العلوم غير الحوزوية، من طبيعية وإنسانيّة (لا سيّما عِلم التربية)، في مجال الفقه؛ لذا ينبغي تَوضيح حجم الدَّورِ الذي تؤدّيه هذه العلوم في فَهم الدِّين، بُغيةَ تشخيص الحدود والابتعاد عن الإفراط والتفريط. فهدف المَباحث التالية استقراءُ وضَبْطُ تأثيراتِ وخدمات عِلم التربية على مجرى التَّفقُّه وعِلم الفقه.

3 ـ حدود تأثير علم التربية

مما يجب الالتفات إليه، قَبلَ الدخول إلى البحث، مسألة نطاق ميزان تأثير عِلم التربية ودائرة خدماته.

يعمل الفقيه كما هو معلوم عند من له إلمام بالبحث الفقهيّ في مستوياتٍ عدّة، هي:

1 ـ مرحلة تشخيص الموضوع،

2 ـ مرحلة معرفة الحُكم،

---

(1) انظُر نقدَ هذه الرؤية في: جوادي الآملي، **شريعت در آينه معرفت**؛ لاريجاني، **معرفت دينى**، نقدى بر نظريه قبض وبسط تئوريك شريعت.

3 ـ مرحلة التطبيق والتنفيذ. وتتطرّق عبارة «التأثير على عِلم الفقه»، في عنوان البحث، إلى هذه المستويات والمراتب، ولا تحصر نطاقَ التأثير في عمليّة الاجتهاد فحسبُ (أي تشخيص الموضوع وتشخيص الحُكم).

وبناءً على ذلك؛ سيتمّ التركيز على التأثير المحتمل لعِلم التربية، في مرحلة جمع المعطيات والمعلومات والكَشف، وفي مرحلة إصدار الحُكم والنتيجة. كما إنّ الفقيه، في مرحلة إصدارِ الحُكم وتشخيصِ المحمول، وبحسْب منصبه ومقامه الذي يشغله: قد «يُفتي» (منصب الفتوى)، أو «يقضي» (منصب القضاء)، أو يحكم (منصب الولاية والسلطة).

وإنّ هذه الدراسة تتطلّع إلى بحث أيّ دورٍ يمكن أن يضطلع به عِلم التربية في مجال عِلم الفقه. لذا؛ سنسلّط الضوء حتّى على المساحات التي قد تُصنّف بأنّها من «ما وراء الفقه»، وسنُحصي، قدرَ المستطاع، خدمات عِلم التربية لعِلم الفقه.

2 ـ 2 ـ 1 ـ المساعدة على تعميق فهم الأدلّة الشرعيّة

إنّ أول مجال للدور المساعد لعِلم التربية، مجالُ الفهم الأعمق للمفردات والتراكيب اللغوية، المستعمَلة في الأدلّة الشرعية.

وقبل البدء بِطَرحِ مَدعَانَا، لا بدّ من بيان الفرضيات المسبقة الآتية:

- لقد تمّ عرضُ العديد من وجهات النظر حولَ تفسير «لغة الدين»[1]، وإنّ نوع الأجابة حولَ كيفية لغة الشارع المقدَّس،

(1) لمبحث لغة الدين، بصفته أحدَ فروع فلسفة الدين في القرن المعاصر، مكانة خاصة في الفلسفة الغربية. بشكل عام، يتبنى فلاسفة الدين في تحليل اللغة الدينيّة رؤيتَينِ: إحداهما؛ النظريّة التي يؤمن أصحابها بأنّ القضايا الدينيّة هي قضايا=

يرسم الأسسَ الأصلية لبحث حجية الظهور. فبناءً على الرؤية الصحيحة، تكون لغة الدِّين والتشريع لغةً عُرفية وعَقلانيّة. بمعنى أنَّ حجيّة ظواهر القرآن والسُّنّة (في مجال التشريع ووَضع القوانين، بالحدِّ الأدنى) تَنبَنِي على أساس أنَّ لغة الشارع (الذي يُشَرِّعُ) هي عينُها اللغةُ العامّة للعُرف والعُقَلاءِ.

- الأوامر والتعاليم الفقهيّة، ناظرة إلى الواقع ومصاديقه، وبعبارة أخرى: القضايا الفقهيّة هي قضايا على نحو القضيّة الحقيقيّة. وهي غير موجهة إلى أهل عصر النزول وحدهم، بل هي قضايا وخطابات موجّهة إلى جميع الناس.

- كلُّ حكم شرعي له متعلَّقٌ وموضوع خاصٌّ[1]. وفي بعض الحالاتً يتصدّى الشارع نفسه لتحديد إطار الموضوع أو المتعلّق، وفي مثل هذه الحالة يسمّى الإطار الذي رسمه الشارع «العناوين الشرعية»[2] أو «المخترعات الشرعيّة»؛ مثل: الصلاة، والصوم، والخمس، الزكاة، والاعتكاف،

= قيميّة تكشف عن القيم، وتعبّر عن عواطف المتديّنين وبالتالي هي قضايا غير معرفيّة، كالنظرية التي تقول إنّ لغة الدين لغة رمزية (تيليخ)، والنظرية الشعريّة (سانتايانا)، والنظريّة التي تقول إنّ لغة الدين لغة أسطوريّة كما عند كاسيرر، ولا ننسى الإشارة أيضاً إلى نظريّة الألعاب اللغوية التي تُربط إلى حدٍّ كبير بفيتغنشتاين؛ وثانيتهما؛ النظريّات التي تتضمّن أنّ لغة الدين واقعيّة تصف الواقع وهي معرفيّة، ومن أمثلة ذلك النظريّة التي يتبناها كثير من علماء المسلمين، ونظريّة التمثيل عن الأكويني، ونظريّة الإبطال والمعنى كما ينسب إلى بازل مچل. (انظر: سالارراد؛ **نظريه هاى شناختارى وغير شناختارى زبان دينى**، ص 9؛ ساجد، **زبان دن وقرآن**؛ سعد روشن، **تحليل زبان قرآن وروش شناسى فهم آن**).

(1) سوف يأتي مزيد من الكلام حول موضوع الحكم، ومتعلّقه، ومصداقه.

(2) سوف نتعرض لتفاصيل هذه المباحث في ما يأتي.

والوضوء... ويتولّى الشارع في مثل هذه الموارد بيان أمرين هما: الحكم، والموضوع أو المتعلّق. لكن في المقابل، هو يستفيد من بعض المفاهيم بِعَينِ معناها وحدودها المفهومية العُرفية، ولا يُقدِم على تشخيص دائرتها المَعنَائِيّةِ، بل يكتفي ببيان حُكمها. فالشارع المقدَّس يفوّض تشخيصَ هذه الأنواع من العناوين ونطاقها المفهوميّ، بناءً على مصلحةٍ يُداريها، إلى عُرف الناس ومخاطَبي الأحكام؛ وتُدعى «العناوين العُرفية» أو «الموضوع العُرفيّ». طبعاً؛ يمكن أن يكون الموضوع العُرفيّ بسيطاً أو عاديّاً وواضحاً، أو مركّباً ومعقّداً، وتخصُّصيّاً.

- هذا التفويض في تشخيص النطاق المفهومي، في «العناوين العُرفية»، إلى العُرف العامّ والفَهم العُرفيّ؛ يُعتَبَرُ معياراً. بالطبع؛ يمكن، في بعض الموارد، أن تُعرَض العديدُ من الاستظهارات المختلفة لعنوانٍ واحد، لكن يجب الالتفات إلى أنَّ كل واحدٍ منها يدَّعي الفَهمَ العُرفيّ الصحيحَ لنفْسهِ.

- على سبيل المثال؛ إذا كان البيع موضوعاً للحُكم الشرعيّ، وكان ثمّةَ شَكٌّ في مَدخليّة شيءٍ ما في صِدقِ البَيعِ وصحّتِهِ...، فيجبُ الرجوع إلى العُرف لِتَبْيينِ الحدودِ المفهوميةِ للبَيع؛ فكلُّ ما يُعتَبَرُ صحيحاً، من وجهة نظر العُرف، يكون هو عَينُه موضوعاً للحُكم الشرعيّ[1].

---

(1) إذا وقع البيع والإجارة وما شابههما موضوعاً للحكم الشرعي ثمّ شكّ في مدخلية شيء في صدقه أو صحّته أو مانعيته شرعاً فالصحة عند العرف دليل على أنّه هو الموضوع عند الشرع. إذ لو كان المعتبر غير البيع بمعناه العرفي لما صحّ من الشارع إهماله مع تبادر غيره وكمال اهتمامه ببيان الجزئيات من المندوبات والمكروهات، إذ يكون تركه إغراء بالجهل، وهو لا يجوز (جعفر السبحاني، **الرسائل الأصولية**، ص 93).

- يَرى الفقهاءُ أنّ العُرفَ مرجعٌ في تبيين الحدودِ المفهومية للمفاهيم التي ذكرناها. ومن نماذج ذلك؛ يَذكر مؤلِّفُ كتاب **«مفتاح الكرامة»**، أنّ: «المستفاد من قواعدهم حمل الألفاظ الواردة في الأخبار على عرفهم فما علم حاله في عرفهم جرى الحكم بذلك عليه وما لم يعلم يرجع فيه إلى العرف العام كما بيَّن في الأصول... وذلك كله خيرة **التذكرة، ونهاية الأحكام، والكتاب، والمختلف، وحواشي الشهيد، والمسالك**، وغيرها، وهو المنقول عن القاضي، (قالوا): لأن ما انتفى فيه عرفه يحكم فيه بالعرف ولا ريب أن كل بلد له عُرف خاص فيصرف إطلاق الخطاب إليه»[1]. ويقول صاحبُ **«الجواهر»**، في بحث المكيل والموزون: «مضافاً إلى القواعد يظهر كون المدار في المكيل والموزون والمعدود على المسمّى بذلك، من حيث تعارف بيعه بأحد الاعتبارات أو بها على وجه يعدّ بيعه بدونها بيعَ مجهول وغرر، فيدور الحكم حينئذٍ مدار ذلك، وإن اختلف باختلاف الأقطار والأمصار والأزمنة، وليس ذلك من اختلاف الأحكام الشرعيّة نفسها، بل هو من اختلاف موضوعاتها وعنوانها التي تدور مداره، كما هو الضابط في كل عنوان حكم وموضوعه إذا كان من هذا القبيل»[2]. ويعبِّر الشهيد الثاني عن وجهة نظره بقوله: «وعلى كل حال المرجع في تقدير الرضعة هو العرف الذي هو المرجع أيضاً في كلّ لفظ لم يعيّن له الشارع حدّاً

---

(1) جواد بن محمد، الحسيني العاملي، **مفتاح الكرامة في شرح قواعد العلّامة**، الطبعة القديمة، ج4، الفصل الثالث، العوضان، ص 229.

(2) محمد بن الحسن النجفي، **جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، ج22، ص 417.

مضبوطاً»[1]، وبحسب تعبير الإمام الخميني (ره): «أمّا الرجوع إلى العرف في تشخيص الموضوع والعنوان، فصحيح لا محيص عنه إذا كان الموضوع مأخوذاً من دليل لفظي، أو معقد إجماع»[2].

- وفي الفقه أمثلة كثيرة أحال فيها الفقهاء المفاهيم إلى العرف، ومنها ما يأتي: التمييز بين الفصد عدواناً ومداواةً[3]، تحديد القدم في حالة الدية والقصاص[4]، الجار والعشيرة في الوصيّة[5]، الرضاع وكماله وتوالي الرضعات للحكم بتحقّق الرضاع الناشر للحرمة[6]، الحرز في بحث حدّ السرقة[7]،

(1) **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج 7، ص 224.

(2) روح الله الخميني، **كتاب البيع**، ج 1، ص 558.

(3) «... فَرْضُ المسألة في الفصد عدواناً، لا مداواةً،... أنّ الفارق بينهما العُرفُ». (**الجواهر**، مصدر سابق، ج42، ص29).

(4) («وظاهره الاكتفاء بقطع المشرف منهما حتّى ينتهي إلى مساواة الظهر والفخذ، بل لعل في ما زاد على ذلك الحكومة مع الدية، وهو مبنيٌّ على خروج الباقي عن مسماها عرفاً، وفيه مَنعٌ إذ الظاهر أنهما عرفاً اسم لمجموع هذا اللحم إلى العظم، والله العالم». (**جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج43، ص 278 - 279).

(5) «ولو قال: لأهل بيته، دخل فيهم الآباء والأولاد وإن نزلوا والأجداد وإن علَوا قطعاً، وعلى كل حال، فالأقوى الرجوع إلى عرف بلد الموصي». (المصدر نفسه، ج28، ص386).

(6) «وكيف كان فقد عرفت أن المدار على العرف...». (المصدر نفسه، ج29، ص 291).

(7) «والأَوْلى الرجوع فيه إلى العرف، وهو يختلف باختلاف الأموال فحرز الثمان والجواهر الصناديق المقفلة، والأغلاق الوثيقة في العمران. وحرز الثياب وما خف من المتاع وآلات النحاس: الدكاكين والبيوت المقفلة...». (**الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية**، مصدر سابق، ج9، ص 245).

النشوز في العلاقات الزوجية[1]، الغناء[2]، وغيره ممّا يصعب حصره في هذه الدراسة.

- وينبغي الالتفاتُ إلى أنَّ مَلاكَ تشخيص المفاهيم (وتطبيقها على المصاديق)، هو العُرف غير المتسامِح، والمبنيّ على التدقيق (ولكن بما لا يصل إلى التدقيق العقليّ الفلسفيّ). مثلاً؛ يحكم العقل على قطرة الدم التي سقطت على الثوب بعد التطهير بأنّها زالت ولو بقي لونها، وبالتالي تصحّ الصلاة في هذا الثوب. وأما العقل الفلسفيّ فيحكم بأنّ الدم ما زال موجوداً إذا بقي أثره؛ لأنّه يحكم باستحالة بقاء العرض من دون الجوهر. فالمعيار إذاً هو العرف غير المتساهل فحسب، وليس العقل بالمعنى الفلسفيّ[3].

والآن وبعد ذكر هذه المقدّمات والفرضيّات المسبقة، حان موعد طرح المدّعى:

إنَّ معيارَ تبيين المفاهيم والعناوين غير التي اخترعها الشارع، هو

---

(1) «قيل: أن يترك وطأها. والأوْلى الرّجوع فيه إلى العرف وما تستفيد المرأة منه الهجران». (**مسالك الأنهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج8، ص 356).

(2) «والأوْلى الرجوع فيه إلى العرف، فما يسمّى فيه غناء يحرم، لعدم ورود الشرع بما يضبطه، فيكون مرجعه إلى العرف». (المصدر نفسه، ج14، ص 180).

(3) في أن المراد من العرف ليس العرف المسامح: ثم إن المراد بالعرف في مقابل العقل ليس هو العرف المسامح حتى يكون المراد بالعقل العرف غير المسامح الدّقيق؛... وليس التسامح العرفي في شيء من الموارد ميزاناً لا في تعيين المفاهيم ولا في تشخيص المصاديق، بل المراد من الأخذ من العرف هو العرف مع دقته في تشخيص المفاهيم والمصاديق، وأن تشخيصه هو الميزان مقابل تشخيص العقل الدّقيق البرهاني...». (روح الله الخميني، **الاستصحاب**، ص 218).

العُرفُ العامّ؛ وتؤدّي العلوم دوراً في تشكيل هذا الفهم العُرفيّ؛ فالنظريّات العِلمية والتخصّصيّة تؤثِّر في فَهم أصل المفاهيم والعناوين (الموضوعات العُرفية وغير المستنبَطة)، وحتّى في فَهم الأدلّة بشكلٍ أعمَقَ. ولا يشذّ علم التربية عن هذه القاعدة، فهو قد يكون مؤثِّراً، إذن، في هذا المجال. وينبغي أن يُعرَض فَهمُ الخبراء والمتخصّصينَ التربويِّينَ للنصِّ الدِّينيّ، على العُرف العامّ؛ فإذا كان لديه، يمكن اتّخاذُه ملاكاً ومعياراً.

كذلك؛ توجب علومٌ، كعِلم التربية، من خلال طرحها أسئلةً جديدة، تعميقَ فَهم المفرداتِ والقضايا والعباراتِ، في الأدلّة الشرعيّة[1]؛ بل إنَّها تستطيع فتحَ آفاقٍ جديدةٍ للمعاني، تماهياً مع واقعِ سَعَةِ الأدلّة الشرعية، لا سيّما نصّ القرآن الكريمِ ذو البطون المتعدّدة كما ورد في وصفه لغته وطبيعة تعبيره.

وينبغي اتِّقاءُ الوقوع في التفسير بالرأي، وفَرضِ المعنى على الأدلّة الشرعية؛ فيجب مراعاة قواعد التفاهم العُرفي في فهم الأدلّة

---

(1) يجدُر ذكرُ أنَّ العرف العام كافٍ في الموضوعات والعناوين العرفية وغير المخترعة، في نطاق التربية والتعليم. وعلى الرغم من الجهود المبذولة، لم نعثر على أمثلةٍ تدلُّ على عجز العُرف العامّ عن الفهم الأوّليّ للعناوين العرفية، في ساحة التربية والتعليم؛ كي تتوفَّرَ الفرصةُ لعلم التربية لتأدية دَور خلّاقٍ في الفهم الأوّليّ للعناوين العُرفية التربوية. ويبدو أن ما يُستعمل في الأدلّة الشرعيّة تحت عنوان «العناوين العرفية التربوية»، يمكن أن يُرفَع، من خلال التدقيق العرفي والمراجعة، إلى العرف العام، وينطبق هذا الأمر على المجالات الأخرى كالاقتصاد...، كما إنه يُحتمل عدمُ وجود دَور فعّال للتخصُّصات والخُبْراتِ في الفهم الأوّليّ للعناوين العُرفية. ولكن لا يمكن إنكارُ تأثير العلوم، وبالخصوص علم التربية، على التوصّل إلى فهمٍ أعمقَ للعناوين والقضايا المستعمَلة في الأدلّة الشرعية.

الشرعيّة وتفسيرها. بياناً لذلك؛ نُلقِي الضوءَ على رواية «**مَن كان له صبيٌّ فليتصابَ**». إنّ الفَهمَ العُرفيَّ الأوّليَّ لهذا الدليل الشرعيّ، هو أنّه يجب الالتفات إلى أنَّ التصابي (التمثّل بسلوك الأطفال)، هو نمطٌ وكيفيةٌ في التعامل التربوي. ولكن لو نظرنا إلى هذه الرواية من وجهة نظر متخصِّصٍ في عِلم التربية، أو عارفٍ بالمباحث التربوية، لتمكّنّا من اكتشاف رؤىً جديدةٍ، ووجهاتِ نظرٍ أكثرَ عُمقاً. فبحسب الفهم العُرفيّ الأوّليّ لهذه الرواية، ينبغي أن يتعامل المربّون مع مسألة اللّعب مع الطفل، باعتبارها وظيفةً راجحةً (واجبة أو مستحبّة)؛ لكن من خلال نظرةٍ أكثرَ تخصّصيّة، يمكن القولُ إنَّ الروايةَ تَعتبر اللّعب أكثرَ مِن كَونِهِ «أسلوباً تربويّاً»، فتشيرُ إليه كـ «أصلٍ تربويٍّ». وبيان ذلك أنّه على المربِّينَ، والأهلِ، السعيُ في إدراك عالَم الطفل؛ وأن تكون أفكارُهم وميولُهم وسلوكُهم، متناسبةً مع الجوِّ الطفوليّ للطفل. بناءً عليه، لا يجب اعتمادُ الجوِّ الطفوليّ عند أوقات اللّعب فحسبُ، بل عند التعليم كذلك، وحالاتٍ أخرى. هكذا، يُلاحَظ أنّه، في الفهم الثانويّ، استطعنا النفوذَ إلى المعنى الباطنيّ الكامِن في طيّات الكلمة، واصطيادَ جَوهَرِهِ (فإدراكُ المعنى الباطنيّ لهذا الدليل الشرعيّ، حدا إلى اعتماد السلوك الصبيانيّ لدى تعليم الصبيّ، لا لدى اللّعب معه فحسبُ).

ومن الأمثلة على ذلك؛ ما ورد في روايةٍ أخرى، عن النبي (ص)، أنّه قال: «**الْوَلَدُ سَيِّدٌ سَبْعَ سِنِينَ، وَعَبْدٌ سَبْعَ سِنِينَ، وَوَزِيرٌ سَبْعَ سِنِينَ؛ فَإِنْ رَضِيتَ خَلَائِقَهُ لِإِحْدَى وَعِشْرِينَ سَنَةً، وَإِلَّا ضُرِبَ عَلَى جَنْبَيْهِ، فَقَدْ أَعْذَرْتَ إِلَى اللَّهِ**»[1]. إنَّ المعنى العُرفيّ الأوّليّ، للسيد والعبد والوزير، واضحٌ. لكن بالالتفات إلى البحوث التربوية

---

(1) **وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج 21، ص 476، باب 82، ح 27627.

والنفسية، يمكن الوغول إلى المعنى الباطنيّ الكامن في هذه الكلمات. كذلك؛ فإنَّ بحوث حقل التربية الدِّينية (وبحوثَ عِلم النفس الدِّينيِّ، وعِلم نفس النموِّ الدِّينيِّ)، تساعد وتؤثِّر على استنباطِ وجهات نظرٍ أعمَقَ، في رواياتٍ مثل: «**إِذَا أَفصَحَ أَولادُكُم فَعَلِّمُوهُم لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ ثُمَّ لَا تُبَالُوا مَتَى مَاتُوا، وَإِذَا أَثْغَرُوا فَمُرُوهُمْ بِالصَّلَاةِ**»[1].

2 ـ 2 ـ 2 ـ تشخيص العناوين الأولّية وتطبيقها على مصاديقها التربويّة

بادئ ذي بدءٍ، ينبغي الالتفاتُ إلى الاختلاف بينَ «الموضوع»، و«الحُكم»، و«متعلَّق الحُكم»، و«مصداق الحُكم»، و«مصداق المتعلَّق». وذلك بملاحظة الأمثلة الآتية:

المثال	الموضوع	الحكم	متعلق الحكم	مصداق الموضوع	مصداق المتعلق
الصوم واجب	الصوم	الوجوب	ـ	تحقّق الصوم وصدوره من المكلّف	ـ
الماء طاهر	الماء	الطهارة	ـ	الماء الموجود خارج الذهن	ـ
احترام المعلّم واجب	الاحترام	الوجوب	المعلم	الاحترام المتحقّق خارجاً	شخص المعلّم الموجود خارجاً

الشكل 27: أمثلة للتمييز بين: الموضوع، والحكم، والمتعلّق، ومصداق الحكم، ومصداق المتعلّق

(1) **كنز العمال**، مصدر سابق، ج 16، ص 440، ح 45328.

الموضوع ومتعلّق الحكم[1]، أساسان يصبّ الشارع حكمه عليهما، وعلى الفقيه مراجعة الأدلّة المعتبرة (القرآن والسُّنة، والإجماع، والعقل) لمعرفتهما. أما الخاصية الأخرى للموضوع والمتعلَّق؛ فهي عدم تغييرهما، وعدمُ تأثُّرهما بالزمان والمكان؛ في حين أنَّ مصداق الموضوع ومصداق المتعلَّق، لا يتمُّ تعيينُهما مِن قِبل الشارع والمقنِّن من حيث إنّه مُقنِّن. وحتّى الفقيه، في حال وجود ضرورة لتعيينِهما، عليه الرجوع إلى عناصر غيرِ الأدلّة الأربعة؛ مثل رأي الناس وأهل الخبرة والعلوم البشرية. إذن؛ تتأثَّر المصاديق بالظروف الزمانية والمكانية، وشروط أخرى متعدّدة[2].

وبيان ذلك أنّه، أحياناً، قد يحصل شكٌّ في تطبيق المصاديق على الموضوعات ومتعلّقات الأحكام. مثلاً: إذا كان الشيءُ المُتاجَر به لحماً، ثُمَّ ظهر اختلافٌ في وجهات النظر، على نحو: «هل المُراد من اللَّحم، اللحمُ الأحمر فحسبُ، أم أنَّ لحمَ السمك ينطبق عليه اسم اللحم أيضاً»؟ وفي مَثَلٍ آخرَ؛ لو فرضنا أنه تَمَّ التوافقُ على شراء سيارة، ثُمَّ ظهر اختلافٌ على نحو: «هل تُعتبر «جعبة الأدوات» من ضِمن متعلَّقات السيارة، أم لا»؟ أو: «هل إنَّ هذا الشيءَ المعدنيّ يتعلَّق به الخُمُسُ، أم لا؟ وَقِسْ على ذلك، في صدق مفاهيمَ أخرى، مثل: الوطن، والحرز في السرقة، وأرض الميتة...؛ في جميع هذه الموارد، تُلقَى وظيفةُ التطبيق على

---

(1) التعبير الكامل عن الموضوع والمتعلّق هو: «الموضوع عليه» و«المتعلَّق به». وقد حُذف حرف الجرّ والمجرور، للاختصار، واكتُفيَ بـ «الموضوع» و«المتعلَّق». ولا يخفى أن تعابير «موضوع عليه» و«متعلَّق به» غير معروفة؛ كما إنه في عِلم النحو يُقال للعامل الذي يتعلَّق به: الجارّ والمجرور، أو الظرف «متعلَّق»، في حين أنَّ اسمَه الكاملَ «متعلَّق به». (علي دوست، **فقه وعرف**، ص 356).

(2) المصدر نفسه، ص 356 ـ 359

المصاديق، على عاتق العُرفِ. وقد أشار الفقهاء، صراحةً، في مباحثَ مثل: «المكيل والموزون»[1]، و«العدالة وترك المروءة»[2]، و«الحرز وحفظ الأمانة»[3]، و«اختلاف الخبر والشهادة في المحكمة»[4]...، إلى مرجعية العُرفِ، في التشخيص والتطبيق على

---

(1) «ولا يخفى عليك ما في هذا الكلام من الغرائب، ضرورة خروج ما نحن فيه عن مسألة معاني الألفاظ. فإنّ المكيل والموزون لا اختلاف في معناه، في عُرفِنا وعُرفِهم، وإنِ اختلفَت أفرادُه فيهما؛ فَرُبَّ مكيل وموزون، في ذلك الزمان، ليس كذلك في هذا الزمان، وبالعكس» (**جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج 22، ص 427).

(2) يشير الشهيد، في ما يخصّ بحثَ العدالة، إلى السلوك الذي يُعَدُّ، في عصره، تركاً لها. ويَذكر بعضَ الأمثلة على ذلك، من التي لا تعتبَر في عصرنا هذا تركاً لها. («وبترك المروءَة، وهي التخلّق بِخُلُقِ أمثالِه، في زمانه ومكانه؛ فلا أكلَ، أو شُربَ، في السوق لغَير سُوقيّ، إلا إذا غلبه العَطَشُ. وكذلك المشي مكشوف الرأس بين الناس، وكثرة السخرية والحكايات المضحكة، ولبس الفقيه لباس الجنديّ، وغيره ممّا لا يُعتاد لمثلِه فيسخر منه، وبالعكس، ونحو ذلك يسقطها، ويختلف الأمر فيها باختلاف الأحوال والأشخاص والأماكن، ولا يُقدَح فعل السّنَن، وإنِ استهجَنَها العامّة وهَجَرَها الناس؛ كالكُحل، والحنّاء، والحنك في بعض البلاد، وإنّما العِبرة في غير الراجح شرعاً»). (**الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية**، مصدر سابق، ج 3، ص 130).

(3) «والأولى الرجوعُ فيه إلى العرف، وهو يختلف باختلاف الأموال؛ فحرز الثمان والجواهر الصناديق المقفَلة، والأغلاق الوثيقة في العمران، وحرز الثياب وما خفّ من المَتاع وآلات النحاس: الدكاكين والبيوت المقفلة...». (المصدر نفسه، ج 9، ص 245)، كانت عادةَ الناس في زمن الشهيد أن يضعوا الثياب والكتب في صندوق، لكنّ ذلك لم يعد رائجاً اليوم؛ لذا يصدُق بحث الحرز، وكيفية حفظ الوديعة، وأحكامها، على مصاديقَ مثل حفظ ودائع الناس في البنوك، وحفظ الآليات والسيارات في مَواقفَ كبيرة...

(4) ثمّةَ تفاوتٌ بين الخَبَرِ والشهادة. يكفي في الأخبار إثبات الثقة. لكنْ في الشهادة، التعدّد والعدالة شرطٌ للقبول. يضع صاحب «**الجواهر**» تشخيص ذلك وتطبيقه في=

مصاديق الموضوع ومتعلَّق الأحكام.

لكن في الكثير من الموارد، لا يشكّل نظر العرف غير المتخصِّص مرجعيّةً للتشخيص. فثمّةَ مفاهيمُ مثل الخسارة والربح، وأرباح المكاسب التي يظهر لها أحياناً مصاديقُ تثير الحيرة والاختلاف (بخلاف المفهوم الواضح لها)؛ في هذه الحالة، لا يمكن إيكالُ إصدارِ الحُكم إلى العُرفِ العامِّ، أو إلى الذين لا تخصُّصَ كافياً لهم في هذا الحقل. إنَّ تشخيص الخسارة والربح، في الاقتصاد الذي يُعاني من تضخُّمٍ متجذِّرٍ وغَيرِ عاديٍّ، ليس بالأمر السهل.

ففي موارد كهذه، يؤكّد بعض الفقهاء مرجعية عُرف أهل الخبرة، ووجهاتِ نظرهم التخصّصية في تطبيق المفاهيم العُرفيّة على المصاديق. وطبعاً، ثمّةَ مجموعةٌ أخرى تُخَالفَ هذا الرأيَ[1]. ويُعدّ الإمام الخمينيّ (ره) من الموافِقين عليه؛ فهو، في أكثر الموضوعات عُرفيةً (مثل «فلس السمك»)، يقبل بمرجعيةِ المتخصِّص في التطبيق، فهو، حتماً، سيقبل ذلك في الموضوعات الأكثر تعقيداً (من وجهة نظر العُرفِ). فبناءً على أوامره، في النصف الأوّل من سنة 1362هـ.ش، أُقيمَت ندوةٌ في ميناء أنزلي، بمشاركة مجموعة من

= عهدة العُرف. لذا، في بعض المَوارد التي تكون فيها حاجةٌ إلى مترجم في المحكمة؛ هل تُعتبر ترجمتُه مصداقاً للشهادة أم لا؟ قد أوكِل تشخيصُ هذا الأمرِ وتطبيقه إلى العُرف «وبالجملة، فالمَدار على تميّز أفراد الشهادة والروايةِ المقابلةِ لها العُرفُ؛ فما كان من الأوّل اعتبر فبه التعدّد، للأدلّة الدالة على اعتبار ذلك فيها... وما كان مِن الثاني اكتفى فيه بالواحد، لإطلاق دليل قبول خبر العدل». (**جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج40، ص 108 ـ 109).

(1) تجدُون أقوال المخالِفينَ ونقدها في: علي دوست، مصدر سابق، ص 274 ـ 275.

متخصّصي علوم الحياة، للبحث في حِليّة بعض أنواع الأسماك وحرمتها، وبعد تداول أهل الخبرة تبيّن لبعض الخبراء أنّ بعض أنواع السمك التي كان يُشكّ في أنّها ذات فلسٍ، هي كذلك لوجوده على بعض النواحي من جسمها مثل: وجوده على الجزء الأعلى من زعنفة الذيل سداسية الشكل[1].

ومثلٌ آخرُ، في هذا المجال، في الاعتماد على العِلم البشَري والمتخصِّص في التطبيق؛ هو مسألة تشخيص المَوت، والمَوت السريريّ (الدِّماغيّ). فإحراز المَوت، في موارد المَوت الدِّماغيّ، خارجٌ عن قدرة وصلاحيّة العُرف العامّ، بفعل ماهيّته التخصّصيّة. لذا، ما يُعتبر مهمّاً، من وجهة نظر الفقه والفقهاء، هو إحرازُ المَوت وانتهاء العُمُرِ، كي تُطبَّق على المريض أحكامُ الميِّت. إذن؛ في مواردَ كهذه، يحتاج الفقهاء إلى تشخيصِ أهل الخبرة، وَهُمُ الأطبّاءُ المتخصِّصونَ والقانونيّون في إحراز المَوت وانتهاء العُمُرِ، فيَتشخَّص موضوع حُكم الفقيه، هنا، من خلال الرأي الحاسم للخبراء.

من الواضح أنّ العلوم التخصصية كافّةً (ومنها العلوم الإنسانيّة وعِلم التربية)، تؤدّي هذا الدور. وسيكون حضورُ عِلم التربية، في تطبيق المفاهيم على المصاديق، سبيلاً لإيجاد الحلول. مثلاً، عندما يُفتي الفقهُ باستحباب، أو وجوبِ «إتقان العَمَل»، فذلك يعني أنه ينبغي القيام بالأعمال (وجوباً أو استحباباً) بشكلٍ مُحكَمٍ وأصوليّ. وبطبيعة الحال، يشمل ذلك مجالَ التربية والتعليم؛ فيجب القيامُ بالتدريس والبحث والتحقيق... بشكلٍ متْقَن. لذا تقع مسألة تشخيصِ

---

(1) الخميني، **صحيفة نور**، ج17، ص221؛ آيت الله معرفت، **«فصلنامه نقد ونظر»**، العدد 5، شتاء 1374 ش، ص166). نقلاً عن: علي دوست، مصدر سابق، ص 268 ـ 269.

أَتقَنِ أساليبِ التدريس وأدقّها، أو الأساليبِ التربوية، أو أكثر الأساليب فعاليةً في تركيز الانتباه أثناءَ المطالعة على عاتق عِلم التربية، ويوكَل إليه مسألةُ الحكم على العمل بأنّه متقنٌ أو غير متقنٍ.

وكذلك بالنسبة إلى المثال التالي: لنفرض أنَّ الفقيه أفتى باستحباب، أو وجوب، وقاية الأهل النار كما ورد في القرآن الكريم، أو حكم بوجوب مساعدة المتربّي، على أن يعملَ صالحاً طاعةً لله سبحانَه (بناءً على الآية الشريفة: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ﴾). فهنا يرجع الفقيه إلى القرآن الكريم للحكم بوجوب هذين الأمرين أو استحبابهما، وأمّا الأسلوب الأمثل للوقاية أو الإعانة على البرّ والتقوى، فهو أمر متروكٌ لخبراء التربية ومختصّيها.

كذلك؛ فلنفرض أنه من وجهة نظر الفقه، ثمّةَ كراهية، أو حرمة، بالنسبة إلى الإفراط في محبّة الأولاد، أو معاقبَتِهم، وبالنسبة إلى الأساليب التربوية الأخرى. هنا ستؤدّي المُعطَيات التربويّة دَوراً مُفِيداً في تشخيصِ مصاديق المحبّة والإفراط.

2 ـ 2 ـ 3 ـ تشخيص العناوين الثانويّة وتطبيقها على المصاديق التربوية

أشرنا، في البند السابق، إلى العناوين الأوّليّة، ودَورِ العلوم وأهل الخبرة (لا سيّما عِلم التربية) في تطبيقها على مصاديقها (مصداق الموضوع، ومصداق متعلَّق الحُكم). وفي هذا البند، سنبحث في العناوين الثانوية، والدَّورِ الفاعل لعِلم التربية في هذه المَوارد.

العنوان الثانوي (مقابل العنوان الأوّليّ) هو عنوانٌ ووصفٌ للموضوعات والأشياء، مع ملاحظة الحالات الخارجة عن ذات هذه الموضوعات والأشياء؛ مثل عناوين «العُسرِ»، و«الحَرَجِ»،

و«الضَّرَرِ»... بعبارةٍ أخرى: يصف العنوان الثانوي الموضوعَ بِلِحَاظِ العَوَارِضِ التي يتَّصف بها من خارج ذاته وطبيعته؛ كحال اضطرار المكلَّف؛ فمثلاً، لحم الميتة بحسب العنوان الأوّليّ حكمه الحرمة؛ ولكن عندما تطرأ على المكلّف حالة الاضطرار إلى هذا اللحم (العنوان الثانوي) يحلّ أكله وتناوله بمقدار الضرورة.

إلّا أنّه، في بعض المَوَارِدِ، يصبح تشخيصُ العناوين الثانويّة وتطبيقُها على المصاديق، أكثرَ تعقيداً؛ ما يستدعي إحالة الأمرِ إلى أهل الخبرة والاختصاص. وَجَلِيٌّ أنَّ العناوين الثانوية تصبح فعّالة بشكلٍ مرحليّ؛ تَبَعاً لذلك، فإنَّ رأيَ أهل الخبرة يبقى مُعتَبَراً بشكلٍ محدود ومرحليّ[1].

في ما يلي؛ نماذجُ حول دَورِ عِلم التربية والخبرةِ التربوية، في تطبيق العناوين الثانوية:

يُشكِّل تشخيصُ مصاديق الضرر والإضرار، وعدم احتمال التأثير، والقدرة، والعجز... في أجواء التربية والتعليم، مجالاً لتدخّل الخبرات التربوية؛ مِن خلال تشخيصِ حَرَجٍ أو أضرارِ برنامج دراسيّ (كائناً ما كانَ) على تعليم الأحكام، أو اعتبارِ تعليم المفاهيم الدينيّة الانتزاعية، في عُمُرٍ مُعَيَّنٍ، مُوجِباً لتعويق أو إضرار النّموّ المعرفيّ الطبيعيّ؛ أو أن يستنتجَ خبراءُ عِلم التربية أنَّ استحبابَ أمرِ الطفل بالصلاة، في ظروف معيَّنةٍ، يُعَدُّ إيذاءً، أو أنَّ له تأثيراً سلبيّاً في معرفةِ الطفل للهِ تعالى.

---

(1) مثلاً ليس من صلاحيّات الخبير أن يبدي رأيه في مبدأ دية المرأة بالقياس إلى دية الرجل، أو حصّتها من الإرث بالقياس إلى حصّته، نعم يمكنه أن يدّعي أنّ هذا الحكم في هذه الفترة الزمانيّة أو الحالة الفلانيّة ينطبق عليه عنوان ثانويّ ينبغي أن يبدِّل حكمه الأوّلي.

2 ـ 2 ـ 4 ـ تشخيص تبدّل مصاديق الموضوعات التربويّة

تتعرّض مصاديقُ الموضوع ومتعلّق الأحكام إلى التغيّر والتبدّل في بعض الأحيان؛ فتخرج مِن دائرةِ كَونها مصداقاً لعنوانٍ ما. لذا؛ فإنّ حُكمَها ينبغي أن يتغيَّر. بناءً على هذا، فإنَّ الحاصلَ في موارد كهذه، ليسَ تَحَوُّلاً في الأحكام، بل في الموضوعات ومتعلَّقات الأحكام.

ولعلّه يمكن تقسيم التغيّر في الموضوعات ومتعلَّقات الأحكام، إلى مجموعتَينِ: تغيّر داخليّ، وتغيّر خارجيّ. فعلى سبيل المثال، عندما تتحوّل أجزاءُ جسم الإنسان في القبر إلى تراب، بعد مضيّ سنواتٍ طوالٍ، يكونُ الجسمُ عَينُهُ، في الواقع، قد تحوّلَ إلى تراب، فلا يترتّب عليه حينَها أحكامُ جنازة الإنسان. كذلك الأمر بالنسبة إلى تحلّل مَيتَةِ الكلب، في أرضٍ مالحة، بعد مدّةٍ طويلة، وتحوّلِها إلى مِلحٍ. إنّ تحوّلات كهذه، تُدعى تغيّرات داخليّة؛ لكن في بعض الموارد، يكون التغيّر خارجيّاً، وتحصل التغييرات في نِسَبِ شيءٍ ما، وأعراضِهِ، وعلاقاتِهِ بسائر الأمورِ الخارجة عن ذاته (المُحيطَة بِهِ، مِن حَولِه). ومن نماذج ذلك، لنفرض أنَّ علوم الحياة قد وصلت إلى أنَّ تحرير صيد الأسماك، سيُؤثّر سلباً على البيئة كالصيد الجائر للأسماك من أجل الكافيار في بحر الخزر؛ أو كان الصيد الجائر يهدّد نوعاً من الأحياء المائيّة بالانقراض. في هذه الحالة، سيخرج الصيد، نظراً إلى التحوّلات الحاصلة في ارتباطه مع الخارج، من موضوع حُكم جواز الصيد، ويدخل تحت موضوع حكم آخر هو التحريم والمنع. كذلك الأمر بالنسبة إلى لعبة الشطرنج؛ فنظراً إلى التحوّلات الحاصلة في عُرف التسلية واللّعب، ادّعى العُرف العامّ، والخبراءُ أنَّ لعبة الشطرنج لم تعُد في عداد «آلات القِمَارِ»، بهذا تخرج من دائرة الحُكم بالحُرمة.

ويبدو أنّ «التغيّر الخارجي» مشابهٌ كثيراً لـ «عروض العنوان

الثانوي»؛ وذلك أنّ العنوان الثانوي ينظر كذلك إلى الحالات والأوصاف الخارجة عن الذات، كالاضطرار والضرر... ففي المثل الذي يتحدّث عن حُكم خروج صيد السَّمَكِ من حُكم الجواز، كان ذلك بسبب عروض العنوان الثانوي الذي هو الضَّرَر؛ لكن لعلّه لا يوجد تساوٍ تامٌّ بين مفهومَي «التغيّر الخارجي» و«العنوان الثانوي»؛ ذلك أنّه لا ينطبق هذا الكلام على مثال الشطرنج، ولأنّ الحلّية لم تكن بسبب عروض عنوان ثانوي عليه.

وعلى كلّ حال، يُلقى تشخيص تغيّر الموضوع، على عاتق العُرف العامّ وأهل الخِبرة. وعِلم التربية، في هذا المجال، يؤدّي هذا الدور في الموضوعات ذات الطابع التربويّ. وسنشير إلى بعض الموارد حولَ هذا الدَّورِ المؤثّر.

على سبيل المثال، في العصور الماضية، لم يكن للدمِ منفعةٌ محلّلة. ولكن في العصر الحالي، أصبح له منافعُ، وقد حصل تغيُّرٌ خارجيٌّ جذريّ، أدّى إلى تغيّر حُكمِه الأوّليّ القاضي بحلّيّة بَيعِه وشرائه. أمّا في مجال التربية؛ فإنَّ أسلوبَ العقاب، في الماضي، كان له تأثير تربويّ إيجابيّ، ولكن من وجهة نظر عِلم التربية المعاصر، لم يَعُدْ للعقاب، في ظلّ ظروفٍ خاصّة، وظائفُ وآثارٌ تربوية مفيدة. لذا، فقد تغيَّر حُكمه. كذلك، في ما يخصُّ أسلوبَ تعليم الأبجديّة، كانت في الماضي طريقة التهجئة معتمَدةً، وكانت مؤثرة في التعليم؛ أمّا في عصرنا الحاضر، فَيَرَى عِلم التربية أنّه، مع تطوّر الأساليب الجديدة، لم يَعُدْ لتلك الطريقةِ تأثيرٌ تربويٌّ، فيَجب استبدالها بطريقة أجدى.

2 ـ 2 ـ 5 ـ التأثير في امتثال الأحكام وطرائق تنفيذها

على الرغم من أنّ تطبيق العناوين على مصاديقها وتشخيصها، يدخل مرحلة التطبيق والتنفيذ، ولكن بعض مواردِ مساهمةِ العلوم

والمعارف البشرية، هو تدخّل في مجال المصاديق الواضحة؛ ولكنّ بعض الموارد ممّا يمكن تأثير العلوم البشريّة فيه، يدخل في ميدان تطبيق الأحكام وامتثالها، وبعض موارده له إشكاليّاته وتعقيداته. فعلى سبيل المثال، يقول الفقه بوجوب العدالة، ولكن ما هو الشكل المناسب الذي يجب أن يتمّ فيه توزيع الدَّعم الحكومي على البضائع بعدالة، وما هي الأوّليّات الإدارية التي من خلالها تحقَّق العدالة في التوزيع؟ هل إنّ دفع الدعم نقداً في ظلّ الظروف الحاليّة مناسبٌ أم لا؟... في هذا المجال، يمكن للعلوم البشرية أن تقدِّم المساعدة، أو لنفرض أنَّ الفقيه يفتي بـ «وجوب العدالة التعليمية في التربية والتعليم»، إذن ما هي الطرق التطبيقيّة لتنفيذ هذا الحكم؟ وكيف يجب العمل على امتثال هذا الحُكم في الفضاء الرقميّ، ومع توفّر الإمكانات التكنولوجية؟ وما وضع المحافظات المركزية بالنسبة إلى المحافظات الأخرى؟

في مثل هذه الموارد، يُتساءَل، في الواقع، عن مصداق العدالة؛ كأن يُسألَ، مثلاً: هل يعدّ عدم تطوير شبكة الاتّصال لتصل إلى المُدُن النائية، مصداقاً للعدالة أم للظلم؟ إلا أنَّ ما يدعونا إلى اعتبار هذا الدَّور الخلّاق بمثابة مؤثِّرٍ مستقلٍّ، وجعلِه ضمنَ بندٍ مستقلٍّ؛ هو أهميّة بحث الأساليب وطرق التنفيذ، والسبب الآخرُ هو أنَّ التنفيذَ الحكومي لأحكام الفقهِ، والنظرَ إلى التربية والتعليم نظرةً منظَّمة (سيستماتيك)، يتمتّعان بأهميّة كبرى، والمسافة الواقعة بين مجالِ العَمَلِ ومجالِ النَّظَرِ تتطلّب اقتضاءاتٍ ومعطيات خاصّة.

2 ـ 2 ـ 6 ـ التحليل التربويّ للقضايا الفقهيّة

يمكن النظر إلى أيّ موضوع من زوايا مختلفة. فعلى سبيل المثال، تظهر القضايا الفقهية، من وجهة نظر عِلم الإدارة، أو الاقتصاد، بمظهرٍ آخرَ؛ ما يفتح آفاقاً وأبواباً جديدةً أمام الباحثين.

وعلم التربية كذلك يستطيع البحث في القضايا الفقهية، بالاستناد إلى اكتشافاته في تشخيص العمليّة التربوية وتقنينها.

ويجدر الالتفاتُ إلى أنَّ هذا البحثَ يتمُّ على شكليَن:

1 ـ من جهة التحكيم وإضفاء الاعتبار على القضايا الفقهيّة؛ أي أن يُحكم على القضايا الفقهيّة وفق المعايير الداخليّة لعلم التربية.

2 ـ أن يكشف عِلم التربية، مِن مَوضع التوصيف والتحليل، وبمقاربةٍ تربوية، عن أسرار الأحكام الفقهية وأسبابها وآثارها.

وانطلاقاً من أنَّ القضايا الفقهية لا تُختبر إلّا عن طريق الكتاب (القرآن الكريم) والسّنّة والعقل، فإنّه لا يمكن قبول الصورة الأولى، ولا يمكن الدفاع إلا عن الصورة الثانية فقط. فعِلم التربية، في ظلّ رؤية كهذه، يسعى للنظر بِعَينٍ تربوية إلى ما وراء الأحكام (العِلَل والحِكَم)[1]، وكذلك إلى آثارِها ونتائجِها. وقد بُذلت جهودٌ كثيرة مِن قَبلُ، في هذا المضمار، وأُلِّفت كتبٌ في هذا السياق، فكتاب

---

(1) إنَّ المصالح والمفاسد الواقعية هي التي تبعث على إيجاد إرادة وشوق لدى الشارع يدعوه إلى إنشاء الحُكم. ووجود الحُكم وبقاؤه منوط بوجود هذه المصالح والمفاسد وبقائها؛ على خلاف حِكمة الحكم، التي لا يُناط وجود الحكم بها. كحُكم العدَّةِ بعد الطلاق، التي هي ضمان عدم اختلاط النُّطَفِ؛ فحتى في الموارد التي لا احتمالَ فيها لحصول اختلاطِ للنُّطَفِ، فإنَّ الحكم يبقى قائماً (أي وجوب العدَّة). يَعتبر بعضٌ أن علّة وحكمة الأحكام مترادفة مع فلسفة الأحكام؛ فكلاهما بمثابة العلّة الغائية للتشريع. (مطهري، **مجموعه آثار، آشنايى با علوم اسلامى، فقه واصول**، ج20، ص 52 ـ 53). ويعتقد بعض الفقهاء أنّ علّة الحكم هي علّة المجعول؛ لذا كلّما وجِدت العلّة وجِد المجعول، وكلّما انتفت انتفى، وأمّا الحكمة فهي علّة الجعل؛ ومن هنا أمكن الفصل بين الحكمة والمجعول وجوداً وبقاءً. (انظر: النائيني، **فوائد الأصول**، ج 1و2، ص 496).

كـ «أسرار الصلاة»، إنّما هو في الواقع يجول في هذا الميدان؛ أي ميدان البحث عن أسرار الصلاة وحكمها وآثارها.

إذن، إنّ توصيف الجوانب التربوية للتكاليف الشرعية وتحليلها، يجلّيان بصيرة المكلَّفين حيال مكانة الفقه في الحياة، ويؤديان دوراً مؤثِّراً جدّاً في الالتزام بالأحكام.

إلّا أنه يجب الالتفات إلى أنَّ هذه التحليلات تؤدّي بنا أحياناً إلى اكتشاف العناوين الثانويّة، وبيان ذلك: أنّ للحُكم الفقهيّ أسراراً خاصّة، تَظهر بواسطة هذه التحليلات. ولكن، من الممكن أن يشتمل هذا الحُكم، في بعض الظروف الخاصّة، على آثارٍ سيّئة، سواءٌ من الناحية الاجتماعيّة والخُلُقيّة والتربويّة؛ ما يُبطل، أو يخفِّفُ مِن، فاعليّة الحُكم في هذا الظرف الخاصّ. كذلك، قد نصل من خلال هذه التحليلات التربويّة، إلى أنّ هذا التحليلَ ليس مجرّدَ سرٍّ من أسرار هذه العبادة، أو باطناً من بَواطنها، بل هو العلّة الواقعيّة للحُكم، التي تقوم بتغيير عنوان القضيّة مِن أصلِها.

كما يشمل نطاق التحليل التربوي جميعَ قضايا الفقه، سواءٌ التربوية وغيرها؛ ومثال ذلك البحثُ عن السبب الخُلُقيّ والتربوي لحُكم الشارع المقدَّس، بوجوب الوفاء بالعقود والعهود، أو دراسةُ الأبعاد التربويّة لتأسيس قاعدة «لا ضرر ولا ضِرار في الإسلام»، أو البحثُ في الأسرار الكامنة في العبادات (من صلاة، وصَوم، وَحَجّ...)، أو في أسباب استحباب تكرار الآذان والإقامة للسامع والمأموم، أو التحليلُ التربوي في مسألة وجوب قضاء الابن البِكر لصلاة الوالد، أو تقديم تحليلٍ تربوي حول إعطاء الولاية للفقيه، ومَواردُ أخرى لا يمكن إحصاؤها.

ومن القضايا التي يمكن أن يكون موضوعها من الموضوعات التربوية: أسباب اشتراط العدالة في إمام الجماعة، وأسباب الصلاة

التمرينية للأطفال غير البالغن، وأسباب تحنيك الطفل المولود حديثاً بماء الفرات وتربة سيّد الشهداء الحسين (ع)، والتحليل التربوي للمقدِّمات التربوية لاختيار الزوجة، وانعقاد النطفة، والحمل، والرضاعة...، وأسباب استئذان الأبناء في ثلاث حالات...[1].

وينبغي التذكير بأنّ «التحليل التربوي للفقه» هو الوجه الآخر لـ «تأسيس الفقه لمباني عِلم التربية وأسسه» (الأمر الذي شرحناه في قِسم تأثير الفقه على مباني التربية وأسسها في ما تقدّم من هذا الفصل)، وكما إنَّ الفقه يستطيع أن يشكّل أسس عِلم التربية ومبانيه، كذلك، يستطيع عِلم التربية تحليلَ القضايا الفقهيّة تحليلاً تربويّاً. ونمط التقارب، في هذا المجال، يتجلّى في:

أولاً؛ يُبذلُ الجهد، في التحليل التربوي، لكشف أسرار الأحكام الفقهية وعللها، والوصول إلى مصالح الأحكام، ومفاسدها، وأسسها، ومبانيها. ثانياً؛ إنّ الذي يقوم بالتحليل التربوي، هو المتخصِّص التربويّ، كذلك فإنَّ وضع الأسس والمباني للتربية، ليس من اختصاص الفقيه، بل يُعتَبَرُ عَمَلاً وراء الفقه، ويحتاج في الحدِّ الأدنى، إلى معلومات ومعطيات تربوية.

ولكن، ثمّةَ تمايزات بين هذَين الدورَين. فليس حتمياً أن تؤدّي التحليلات التربوية إلى الكشف عن المباني التربوية، وتأسيس المباني للتربية؛ لأنَّ التحليل التربوي لا يهتمُّ بتشخيص عِلَلِ الأحكام والمصالح والمفاسد فحسبُ، بل أصلاً، إنَّ فاعليّة التحليل التربوي

---

(1) ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِيَسْتَـْٔذِنكُمُ ٱلَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُكُمْ وَٱلَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا۟ ٱلْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَـٰثَ مَرَّٰتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَوٰةِ ٱلْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ ٱلظَّهِيرَةِ وَمِنۢ بَعْدِ صَلَوٰةِ ٱلْعِشَآءِ ۚ ثَلَـٰثُ عَوْرَٰتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌۢ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّٰفُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة النور: الآية 58).

غيرُ منحصرةٍ في الوصول إلى علل الأحكام، مع إمكانية الوصولِ إلى الحكمة من الحُكم. وكذلك يمكن تحليل نتائج الحُكم وآثاره، وقياس نتائجه التربوية، بدون اعتبار هذَين المَوردَين مِن المباني التربوية. إذن؛ مع واقع وجود تقاربٍ بين «التحليل التربوي للفقه» و«تأسيس الفقه لمباني وأسس عِلم التربية»، يبقى ضرورياً اعتبارُهما منفصلَين أحدهما عن الآخر.

2 ـ 2 ـ 7 ـ خدمة علم التربية في تعليم الفقه[1]

إنّ الفقه، كغيره من التخصّصات العلمية، يحتاج إلى تعليم وتدريس. ويمكن لتوصيات عِلم التربية أن تساعد في تعليم الفقه وترويجه، في هذا المجال. ولا يخفى أنَّ تعليم الفقه كان يتمُّ، لسنواتٍ طِوال، في المستويات التخصّصية في الحوزات العِلمية لتربية المجتهِدين، وفي مستوى تعليم الأحكام والفتاوى لعامّة الناس. وقد استطاع الفقه أن يحقّق أهدافه التعليمية؛ ولكن الاستفادة من الأبحاث والنماذج التعليمية الجديدة، أمرٌ ضروريٌّ وواضح، نظراً إلى اقتضاءات العصر الحالي.

فصار يُمكن، من خلال الاستعانة بمعطيات عِلم التربية، تنظيمَ دروس السطوح والخارج للفقه، في الحوزات العلمية، ضمن أساليب التدريس وإدارة الصفّ، وتكنولوجيا التعليم، والتقييم والقياس، والتخطيط التعليميّ، والتخطيط الدِّراسي، وتحضير المناهج والكتب الدراسية... وكذلك؛ يُمكن لتقنيّات تدريس الفقه، والإجابة عن المسائل، أن تكونَ مفيدة في مجال تعليم الفقه في الجامعات، ومجال التربية والتعليم، وفي المساجد. وكذلك يمكن الأخذ

(1) من الواضح أنه في هذا البند، لا يؤثر علم التربية على علم الفقه نفسه بشكلٍ مباشر؛ وقد أسنِد إليه بشكلٍ مجازيّ، وهو مؤثّر على تعليمه.

بالاعتبار، تقنيّاتِ الحِفظ، والتعلّمِ، وأساليب المطالعة، والتكرار، والتمرين...

2 ـ 2 ـ 8 ـ طرح الأسئلة الجديدة (المسائل التربويّة المستحدثة)

مِن تأثيرات العلوم الإنسانيّة (ومنها عِلم التربية) على الفقه، إمدادُ الفقه بموضوعاتٍ جديدة وحديثة. فيمكن للتربية ـ وفقاً لما تقدَّم ـ أن تكون موضوعاً للفقه. فإنّ كلّ تحوّل يطرأ على موضوعها، سيؤثّر على عِلم الفقه وتحوّلاته وتطوّراته. فالتربية تقوم، بشكل مستمرّ، بإمداد عِلم الفقه، وتزويده بموضوعات حديثة وجديدة، فهي تدعوه إلى إبداء رأيه في مسائلها، أو الحُكم عليها جوازاً أو حُرمة. وبذلك يكون الفقه قد خصّص شيئاً من محتواه للإجابة عن تساؤلاتها.

ومن هذه الموضوعات والمجالات: إدارة الصف وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والتقييم والقياس، والإدارة المَدرسية، والتخطيط التعليميّ، والتخطيط الدِّراسي، وتحضير المقرّرات الدِّراسية، والاقتصاد والمسائل المالية للتربية والتعليم، والمراكز التعليمية...

ويمكن الإشارة إلى بعضِ الأسئلة التي تثير البحث في موضوعاتٍ جديدة:

1 ـ ما هي أنواع الرياضات الجائزة للبنات في المدارس؟

2 ـ ما حُكم التعليم العسكريّ للبنات في المدارس؟ وما هي حدودُه؟

3 ـ هل تعليم المسائل الجنسيّة جائزٌ في المدارس؟ ما هي حدودُه؟ ماذا لو كان بهدف الوقاية من العلاقة غير المشروعة، ومُواجهة الحَمْلِ «العشوائيّ» عند الإناث؟

4 ـ ما حُكم إيفادِ الطالب، ذكراً أم أنثى، إلى خارج البلاد؟

5 ـ إذا عاقب معلِّمٌ طالباً بشدَّة، هل للطالب حقُّ الاقتصاص، والمقابلة بالمِثل؟

6 ـ ما حُكم الغِشّ في الامتحانات؟ ما حُكم الغِشّ في امتحانات التوظيف إذا كان القِسم الأكبر من شروط القبول امتحاناً خطّيّاً؟ هل ثمّةَ إشكالٌ في الشهادة والمالِ الذي يتقاضاه من ذلك العَمَلِ؟[1]

2 ـ 2 ـ 9 ـ دور التربية في تطوير الفقه المضاف وخاصّةً (فقه التربية)

صحيحٌ أنه على صعيد المسائل المستحدَثة، يَطرح الخبراء التربويّون، والمربّون، على الفقيه، القضايا المبتلَى بها. والأسئلة اليومية بهدف البحث عن حلول للبرامج والإجراءات التربوية؛ إلا أنَّ الخطوة الأخرى في التفاعل بين عِلم الفقه وعلم التربية، هي تلك التي يمكن أن تكون مؤثِّرة في التبويب والتصنيف الفقهيّ. فأساساً، من نتائج تفاعل الفقه مع العلوم الإنسانية، مواجهةُ الفقه لتغييراتٍ في طريقة التصنيف وعرضِ المسائل الفقهية (وسنشير إلى بعض نماذج ذلك في الفصل الرابع). ونموذجاً لذلك، بالاستعانة بعِلم التربية، يمكن جعلُ الواجبات الفقهية، في مجال تعليم الصلاة للأطفال (التربية العبادية)، في بابٍ وَفَصلٍ واحدٍ؛ أو يمكن استخراجُ تكاليفِ الوالدَين، في خصوص النّموّ البَدَنيّ والسلامة البَدَنيّة، من بين أحكام النِّكاح أو أحكام الأطفال، وجمعُها في فصلٍ منفصلٍ (قد يُسمَّى «التربية البَدَنية»). لكن، يُلاحَظ أنّه يقتصر دَورُ عِلم التربية الخلّاقُ،

(1) للمزيد عن المسائل المستحدثة بين التربية والفقه، انظر: الملحق رقم 4.

على إيجاد التغيّرات في تبويب المباحث الموجودة في عِلم الفقه وحدَه.

ويبقى أنه يمكن للتفاعل العميق، بين عِلم التربية وعِلم الفقه، أن يَستحدثَ باباً جديداً، يكونُ عنوانُهُ «فقه التربية»؛ كي تُبحث مجموعةٌ كاملةٌ من القضايا التربوية من وجهة النظر الفقهية، ومن خلال نظرةٍ منظَّمة (سيستماتيك) ومنسجِمة، فيتمّ استنباط الأحكام الخَمسَةِ للسلوك والإجراءات التربوية. وهكذا تُجمع المسائلُ الفقهيةَ المتعلِّقة بالتربية، من بين المباحث المتفرِّقة، وكذلك تُتَنَاول الموضوعاتُ الحديثةُ. وبيان ذلك أنَّ العمليّة التربوية تُطلَق على سلسلة الإجراءات وأنماط السلوك المُنبَنِيَةِ على أسسٍ نظريّة. فعِلم التربية يبذل جهوداً نظريةً في سبيل الكشفِ عن القوانين الحاكمة على هذه العملية، وإصدارِ التوصيات اللازمةِ لتحسين هذه العملية. ومن ناحيةٍ أخرى، يسعى عِلم الفقه كذلك لاستنباط حُكمٍ لأيٍّ فعلٍ أو سلوكٍ اختياريّ صادرٍ عن المكلَّف وتحديده، وكذلك لتشخيص التكاليف الشرعيّة للمكلَّفين. انطلاقاً من ذلك، يمكن أن تتّخذ أنماطُ السلوك والإجراءاتُ التي تصدُر عن المربِّينَ والمتَربِّينَ، أثناء العمليّة التربوية، لجهة تعيين الأحكام الخَمسَةِ، مكاناً لها ضمن الدائرة الفقهيّة. ولأجل توسيع هذا المجال من التحقيق والبحث، يجبُ تأسيس اختصاصٍ جديدٍ تحت عنوان «فقه التربية». وسنطرح هذه الفكرةَ بالتفصيل في الفصل المقبِل.

2 ـ 2 ـ 10 ـ التنظيم التربويّ

علم الفقه يتعامل مع القضايا كلّ واحدةٍ منها على حدة، ولا يُقلل مجرد تجميع مجموعة من المسائل الفقهية في بابٍ واحد كـ «باب الصلاة» مثلاً من غربة هذه القضايا ووحدتها. ويبدو أنّه إذا نُظِر إلى القضايا الفقهيّة، على نحوِ أنَّها نظامٌ (سيستم)، فَسَتَظهَرُ

أفكارٌ وإبداعاتٌ جديدةٌ في هذا المجال. ومن صفات «النظام»، في مجال التنظير، أنّه يهدف، من خلال إيجاد الارتباط المضمونيّ بين الأجزاء والعناصر، إلى امتلاك نظرةٍ جامعةٍ، إلى هذه العناصر. فبناء المنظومة (النظام) يتمّ من خلال جمع الموضوعات المرتبطة بموضوع واحد، والكشف عن القواعد الحاكمة لها، لتظهرَ متّسقة في نظام واحد ونظريّة واحدة؛ مثلاً، إذا أنعمنا النظر في الموضوعات الاقتصاديّة، تراءَت لنا ـ بدايةً ـ مختلفةً، لكن بعد أن تُجمع وتُنظَّم وتُؤَلّف، سنرى قواعد كلّيّة عامّة، كما فعل الشهيد الصدر في كتاب «اقتصادُنا».

وكما أشرنا سابقاً، أنّ من الشّواخص المهمّة لعِلم التربية، إيجادَ التوافق والانسجام بين المعطَيات المتفرّقة لعِلم التربية. فلعالم التربية نظرةٌ شاملة، ومتعدّدة الجوانب، إلى العمليّة التربوية. ومن المفيد جدّاً استخدامُ هذه النظرة في عِلم الفقه. بعبارةٍ أخرى، يستطيع علم التربية، من خلال عَمَلِهِ الـ «ما وراء فقهيّ»، أن ينظّم القضايا التي يبيّنها ويستنبطُها الفقيه، في باب الموضوعات التربوية، ضمن منظومةٍ واحدة، والوصول بها إلى قواعد ووجهات نظرٍ جديدة. وهكذا، تتّخذ الأحكام الفقهيّة في مجال التربية هُويَّةً جامعةً، ويتألَّف بينها تعاونٌ وانسجامٌ، وتتّضح حينَها الحاجاتُ والنّواقصُ. وينبغي، انطلاقاً من أنَّ «عِلم التربية» لا يستطيع التدخّل والتصرُّف في المحمولات الفقهية، الرجوع إلى الفقيه لاستنباط ما يَلزم، حولَ هذه النَّواقص والحاجات.

قد يُقال إنَّه إذا أُسِّس «فقه التربية»، لن تكون فرصةٌ لطرح المنظومة، فلا ضرورةَ لتوجُّه عِلم التربية نحوَ تحقيق ذلك؛ لأنه عندئذٍ سيتعهَّد «فقه التربية» بالقيام بهذه الوظيفة.

في معرض الرَّدِّ على هذا، يجب التذكير بأنه، مع كَون «فقه التربية» يتعاطى مع مجالِ التربية والتعليم وموضوعاتِهِ، على نحوٍ

تخصّصيّ، ويغطّي قسطاً وافراً من المسائل التربوية (على خِلاف عِلم الفقه)؛ إلا أنّ عَمَلَ المنظومةِ أشملُ من ذلك، فبناؤُها يتمّ بالنظرة الخارجيّة التي تتطلّع إلى قضايا «فقه التربية» من منظارٍ أعلَى[1]. من هنا؛ فإنَّ إنشاءَ منظومةٍ يقع على عاتق «عِلم التربية»[2]، لكنَّ ذلك يحصل منطقيّاً وزمانيّاً، بعدَ رُشدِ «فقه التربية» وارتقائه.

(1) طبعاً؛ إنَّ حكماً كهذا قائمٌ على أساس أننا نعتبر أنَّ فقه التربية انشعابٌ من العِلم الأمّ (أي الفقه). ونحن لا نقول إنّ له هويّةً قبل الهويّة الفقهية؛ إلّا إذا قلنا إنّ فقه التربية، بعد استنباط الأحكام، ينظر إلى مسائلِه نظرةً ما فَوق فقهية، عندها ستتغيّر النتيجة.

(2) واضحٌ أنّ «علم التربية الدينية»، يتقبل تعهداً كهذا، على خلاف «علم التربية العلمانيّ».

خلاصة الفصل الثالث

1 ـ تُقارن العلوم على مستويَينِ، كحدٍّ أدنى:

1) «قياس النسبة بين العلوم» الذي يتناول بحث التشابهات والمفارقات، من خلال مقارنة الموضوع، والمحمول، والهدف، والفائدة، والمنهجية، ومصادر العلوم...؛

2) «قياس ميزان العلاقة بين العلوم» الذي يتناول بحث العلاقة، والتأثيراتِ المتقابِلة أحياناً، بين العلوم؛ وهي على أنواع عدّة، كـ «تأثير المبادئ التصديقية، والتأثير الآلي، وتأثير المرتكزات التطبيقيّة، والتأثير التفهّميّ ـ التفهيميّ.

2 ـ ثمّةَ نِسَبٌ بين عناصر عِلمَي التربية والفقه: نسبة موضوعَي هذَين العِلمَين نسبةُ «عامّ وخاصّ مِن وجه»، وتُعتبر «أنماط سلوك المكلَّفين الاختياريّة في مَقام التربية» عنصر اجتماعِهما. كذلك يُلاحَظ تشابهات وتوافقات ضمن النطاق الطُّوليّ (النطاق الزمانيّ، وعُمُر الإنسان)، والنطاق العَرْضِيّ (الأبعاد الوجودية للإنسان)، للفقه وعِلم التربية؛ على خلاف النطاق

الارتفاعيّ (القمم المَعنوية والمَعنائيّة). ومن منظار إخبارية المحمولات وإنشائيتها، تستقرّ «نسبة عامّ وخاصّ مطلَق» بين محمولات هذَين العِلمَين، وتُعتبر المحمولاتُ التجويزيّة نقطةَ اشتراكِهما. وفي ما خصَّ عنصر الهدف، ثمّةَ نِسبٌ كذلك: فالهدف الأوّليّ للعِلمَين هدفٌ معرفيٌّ، والهدف النّهائيُّ لِكِلَيهِمَا كمالُ الإنسان. وثمّةَ تقاربٌ في عددٍ من الأهداف الواسِطيّة (المرحليّة). ومن منظار منهجيّة البحث (المتدولوجيا) والمصادر المعرفية، فإنَّ المنهج العقليّ والنقليّ مشتركٌ كذلك بين العِلمَين. (ولا يخفى أنَّ ثمّة الكثيرَ من الاختلافات في الجزئيات).

3 ـ بُحث «تفاعل عِلم الفقه وعِلم التربية»، في قِسمَين؛ هما «تأثيرات علم الفقه على علم التربية»، و«تأثيرات علم التربية على علم الفقه».

4 ـ بُحث تأثير الفقه على علم التربية، في ستّة جوانب:

1 ـ التأثير على الموضوع؛

2 ـ التأثير على المحمول؛

3 ـ التأثير على مسائل علم التربية وقضاياه؛

4 ـ التأثير على منهجية البحث؛

5 ـ التأثير على الأهداف؛

6 ـ التأثير على الفوائد.

5 ـ إنَّ تأثيرَ أيِّ عِلم، على موضوع علم آخرَ، يتمّ ضمن قالَب التأثير على العَوارض الذاتيّة لذلك الموضوع، فإنَّ التأثير على الموضوع ليس إلّا تأثيرَ الفقه على محمولات علم

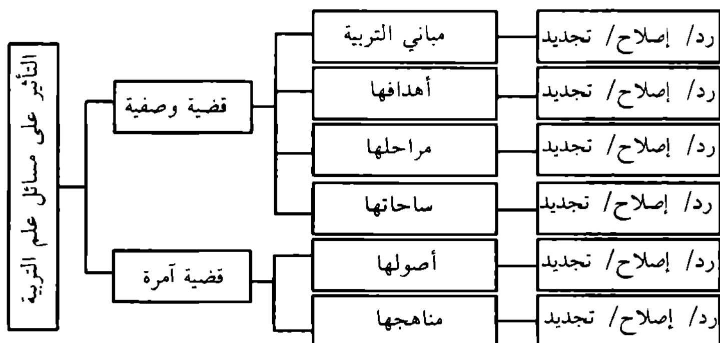
التربية. من ناحيةٍ أخرى، إن مسائل أيِّ علمٍ، هي قضايا مركَّبة من الموضوع والمحمول والنسبة بينَهمًا؛ لذا أُوكِل البحث حول «تأثير الفقه على موضوع علم التربية ومحموله» إلى القسم الثالث (أي التأثير على المسائل).

6 ـ على صعيد معرفة تأثير الفقه على مسائل عِلم التربية، صُنِّفت قضايا عِلم التربية ومسائلُه على نحو ما يُبَيِّنُ الجدوَل:

<table dir="rtl">
<tr><td rowspan="11">قضايا علم التربية</td><td rowspan="9">قضايا وصفية</td><td rowspan="4">وصف الواقع الموجود والوضع المرتبط بالتربية (مبانٍ)</td><td>رؤية كونية</td></tr>
<tr><td>رؤية إلى الإنسان</td></tr>
<tr><td>رؤى معرفية</td></tr>
<tr><td>رؤى قيمية</td></tr>
<tr><td rowspan="3">وصف الحالة المطلوبة (الأهداف)</td><td>وصف المستقبل القريب (الأهداف القريبة)</td></tr>
<tr><td>وصف المستقبل المتوسط (الأهداف الوسطى)</td></tr>
<tr><td>وصف المستقبل البعيد (الأهداف الغائية)</td></tr>
<tr><td colspan="2">وصف الزمان (مراحل التربية)</td></tr>
<tr><td colspan="2">وصف المجالات والأبعاد التي تعمل فيها التربية (ساحات)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">قضايا آمرة</td><td colspan="2">قضايا آمرة عامة (أصول ومبادئ)</td></tr>
<tr><td colspan="2">قضايا آمرة تنظر إلى العمليات التربوية (مناهج)</td></tr>
</table>

الشكل 28: تصنيف قضايا علم التربية ومسائله

7 ـ أما «تأثيرات الفقه على مسائل علم التربية» فعلى الشكل التالي:



الشكل 29: تأثير الفقه على مسائل علم التربية

8 ـ تنبني الأحكام الفقهية على ملاحظة المصالح والمفاسد، وهي تُخبر عن واقعٍ ما. جزءٌ من هذه الواقعات تربويّ، لذا يمكن الوصول إلى بعض هذه «الوقائع/الواقعات» التربوية من خلال وضع عددٍ من الأحكام الشرعيّة جنباً إلى جنب. تُستنتج وتُستخرج «مباني التربية» إمّا بشكل كشف عن مبانٍ تربوية جديدة، وإمّا بشكل إصلاح المباني الموجودة وتهذيبها، وإما بتأييد مبانٍ موجودة أو رفضها.

9 ـ من ضمن عمل عِلم التربية، تشخيصُ «مراحل التربية وساحاتها». يشير الفقه أثناء ترسيمه النظامَ السلوكي للمكلَّفين إلى مَراحلَ عُمُرِيَّةٍ، أو ساحاتٍ عمرية، فيؤكّد أهميّة مرحلةٍ معيَّنة، أو يقترح على عِلم التربية مرحلةً أو ساحةً جديدة.

10ـ قد يؤدّي تأثّر الفقه في مجال الأهداف، إلى الكشف عن أهداف جديدة، واقتراح أهدافٍ أخرى، جديدة. وقد يوجِب إصلاحَ أهدافٍ موجودة، وتهذيبها، أو رفضها وتأييدها. كذلك؛ تشمل دائرة التأثير على الأهداف، الأهدافَ الأوّليّة والمرحلية (الواسطية) والغائية.

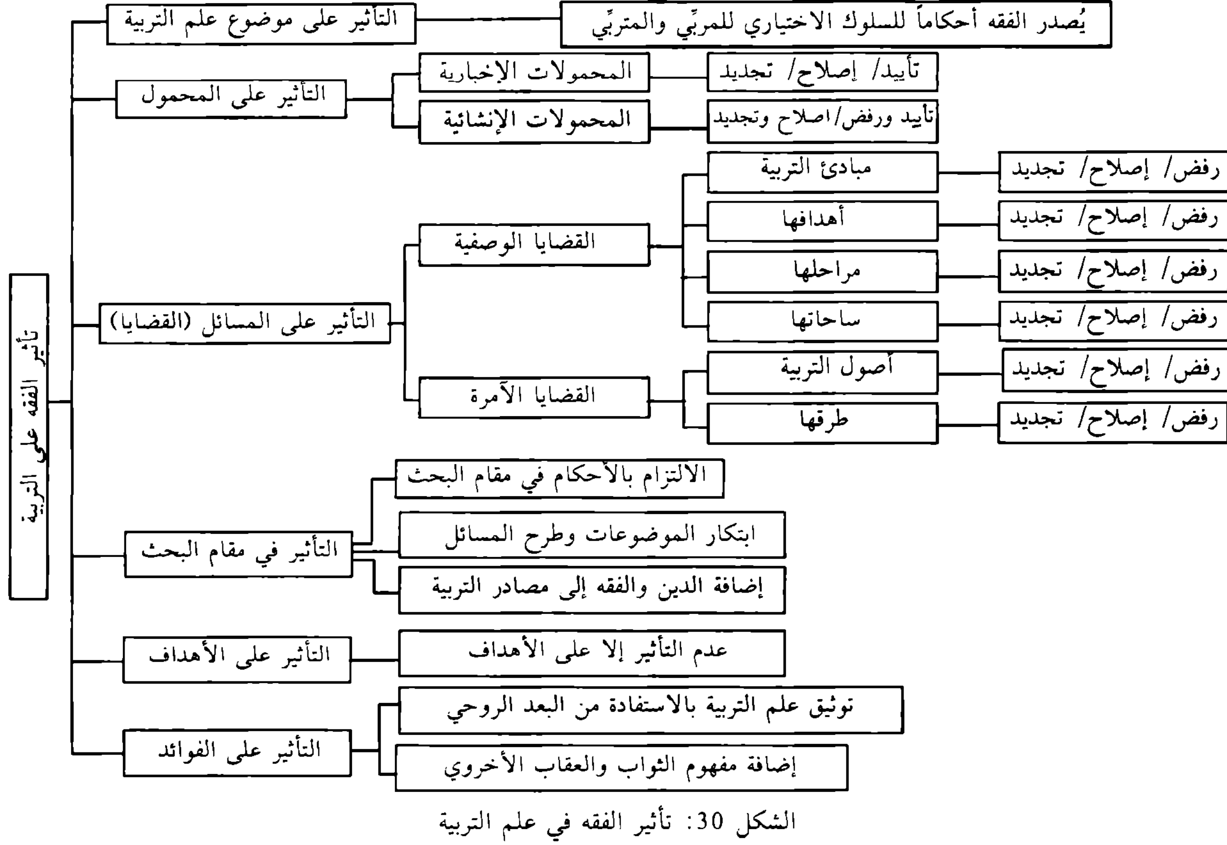
11- مجموعةٌ أخرى من مسائل عِلم التربية، هي القضايا التجويزيّة. بما أنَّ للفقه ماهيَّة قاعدية (معيارية)، فإنَّ سنخيّته مشترَكة أكثرَ مع أصول التربية وأساليبها. و«الأحكام الفقهية» سواءٌ أكانت أصلاً أم أسلوباً تربويّاً، يمكنُها أن تؤدّي إلى الكشف عن أصولٍ وأساليبَ تربويّةٍ جديدةٍ، أو إلى إصلاحها وتهذيبها، أو رفضها وتأييدِها.

12- يتجلّى تأثير عِلم الفقه، على البحث ومنهجية البحث في التربية، في: (ابتكار الموضوعات والمسائل، إضافة الدين عموماً والفقه على وجه الخصوص، إلى المصادر المعرفيّة لعِلم التربية، ورعايةِ الضوابط الفقهية في البحث.

13- تأثيرات الفقه على فوائد عِلم التربية، تتجلّى في: جعل عِلم التربية أكثرَ طمأنة، من خلال الاستفادة من الوحي، يُضافُ إلى نظرة الثواب والعقاب، في عِلم التربية.

14- ليس للفقهِ تأثيرٌ على أهداف عِلم التربية، إلّا من باب تأثير عِلم الفقه على أهداف مَسِيرِ التربية.

15- تَتَلَخَّصُ مجموعة الأدوار الخلّاقة للفقه على عِلم التربية، في الرسم البياني التالي:



الشكل 30: تأثير الفقه في علم التربية

16ـ المقصود بـ «التأثير»، في عبارة «تأثيرات علم التربية على علم الفقه»، الدَّورُ الخلّاقُ لعِلم التربية في مسيرِ الاستنباط، وفي جميع المسائل ذات الصِّلة بعِلم الفقه؛ سواءٌ أكانت في مرحلة تشخيص الموضوع أم تشخيص الحُكم، أم امتثاله.

تتوزَّع تأثيرات عِلم التربية على الفقه والفقاهة، على عشرة مَحاور؛ هي: المساعدةُ على فهم أعمقَ للأدلّة، وتشخيص العناوين الأوّليّة وتطبيقها على المصاديق التربوية، وتشخيص العناوين الثانوية وتطبيقها على المصاديق التربوية، وتشخيص التغيير والتحوّل في مصاديق الموضوعات التربوية، والتأثيرُ على الامتثالِ للأحكام، والأساليبِ التشغيلية لها، والتحليلُ التربوي لقضايا الفقه، والمساعدةُ في تعليم الفقه، وطرح المسائل التربوية المستحدَثة، والدَّورُ الخلّاق في تنميةِ أنواع الفِقه المُضَافِ، لا سيّما «فقه التربية»، وبناءِ المنظومة التربوية (النظام التربويّ).

الفصل الرابع

فقه التربية

بعد عرض المفاهيم الأساس للبحث، بمّا تقدَّم في الفصل الأوّل والثّاني، وبيانِ المعنى المُراد مِن مَفهومَي التّربية والفِقه؛ شرَعنا، في الفصل الثالث، ببحث تفاعل عِلمَي الفقه والتّربية، ودراسةِ مدى ارتباطِهما فيما بينهما. أما الفصل الرَّابع؛ فيختصُّ ببحث فكرة «فقه التربية»، والتنظيرِ لها.

أشَرنا، في مَوَاضِعَ عدّة، في الفصول السابقة، إلى فكرة «فقه التربية». ففي الفصل الأوَّل، دافعنا عن رؤية «شمول موضوع الفِقه لأنماط السلوك الجَوانحيّة»، وكذلك تكلَّمنا على «فِقهِ المَعارِفِ» وتعيينِ أحكام التعلُّم والتعليم، التي اعتبِرت من موضوعات التربية والتعليم. كذلك في الفصل الثالث، عندما تناولنا خدمات عِلم التربية المَعرِفيّة، قلنا إنَّ العلومَ الإنسانيّة (ومِن جملتِها عِلمُ التربية) تستطيع تأديةَ دَورٍ في توسيع أنواع الفقه الحديث، لا سيّما «فقه التربية». وقلنا إنَّ هذا الفقه، في الإجمال، هو الحضورُ التخصُّصيُّ والفعّالُ لِلفِقهِ، في مجال التربية والتعليم.

وكان التركيزُ على مفهوم التربية، والإصرارُ على تشخيص حدوده مع المفاهيم المشابِهة له، وتعيينُ حدود مفهومه بالنسبة إلى مفاهيم

الهداية، والتعليم، والتبليغ، والتأديب؛ لتوضيح سَعَةِ مَجال بحث فقه التربية، من خلال جعل الحدود المفهوميّة لأحد أجزاء تركيب «فقه التربية» شفّافةً وواضحةً. كما إنّنا اعتبَرنا مفهوم التبليغ خارجَ إطار مفهوم التربية، للسبب المذكور عَينِهِ (حتّى إنَّنا أذعنّا، في الهَوامش، لاعتبار «فقه الدّعاية (التبليغات)» مجالاً منفصلاً عن «فقه التربية»)؛ وأنَّ عِلم «الأخلاق»، بسبب ماهيّته القائمةِ على «بناء الذَّاتِ»، خارجَ إطار مفهوم التربية (التي لها ماهيّة «بناء الآخَر»). وتحدَّثنا عن ضرورة نُشوء فِقهٍ تحت عنوان «فِقهِ الأخلاق»[1].

وهذا الفصل يهدف إلى عَرضِ مَباحثَ منسجِمة ومنظَّمة، حول فكرة «فقه التربية»، وتناوُلِ هذا النوع من التفكير، بالتفصيل. وتنقسم مَطَالِبُ هذا الفصل إلى:

1 ـ إمكانيةُ استحداثِ فقه التربية وضرورة ذلك.

2 ـ سوابق فقه التربية.

3 ـ العناصر الأصلية لعِلم فقه التربية.

4 ـ سَعَةُ مجال فقه التربية.

5 ـ مَوقعيّة فقه التربية.

6 ـ مقارنة فقه التربية بالعلوم المناظِرة له.

1 ـ إمكانية استحداث فقه التربية وضرورته

بعد التعريف الابتدائيّ لفقه التربية؛ يُتَساءَل فوراً عن إمكانيّة هذه النظريّة وجَوازها. وفي حال ثَبُتَ إمكانُ التأسيس لها وجَوازُه، يجب التثبُّت مِن ضرورة هذه النظرية.

---

(1) انظر: الملحق رقم 1.

1 ـ 1 ـ إمكانية استحداث فقه التربية

للدفاع عن إمكانية تأسيس فقه التربية، ينبغي الفصل بين مجموعتَين من المسائل التربوية.

بيانُ ذلك أنَّ العمليّة التي تشمل أفعال المربِّينَ والمتربِّينَ وإجراءاتهم، تنقسم، عَينُها، إلى مجموعتَينِ: أنماط السلوك الجوارحية وتلك الجوانحية. ويتّفق جميع الفقهاء على إظهار الفقه وجهةَ نظر فِي ما يخصُّ أنماطَ السلوك الجوارحية، ما دامَت مُحرِزة للشروط العامَّةِ للتكليف. وليس ثمَّةَ أيُّ مانع من دخول الفقه إلى ساحات ومجالات كهذه، لتعيين الأحكام الشرعيّة للمكلَّفينَ، في مقام التربية والتعليم. لكن؛ قد يواجه الفقه ممانَعةً، في ورودِه المجموعةَ الثانيةَ، وهي أنماط السلوك الجوانحية، في فضاء التربية والتعليم.

ويهدف الكلام على إمكانية استحداث فقه التربية، إلى توسيع مجال الفقه، ليشمل السلوكيات الجوانحية؛ لأنّه، أساساً، في الفقه الحاليّ، يحاول الفقهاء معرفة الأحكام الشرعيّة لأيّ سلوكٍ للمكلَّفين، وما أكثرَ المسائل المرتبطة بالمدرسة والجوِّ التعليميِّ فيها.

بعبارةٍ أخرى: إنَّ البحث في إمكانية استحداث فقه التربية، بدون الالتفات إلى تمايُز هاتَينِ المجموعتَينِ من المسائل التربوية، سيكون بحثاً لا مَنفعةً عمليّةً منه؛ لأنَّ جزءاً كبيراً من المسائل الفقهية، ليس ممكنَ الحدوث فحسبُ، بل هو حادث وموجود فعلاً، ضمن الميراث الفقهيّ الموجود (وهذا أدلّ دليل على إمكانية حدوثِه). وأساساً؛ عندما يقوم المربُّون بالإجراءات التربوية للتأثير على المتربِّينَ، ينبغي أن تكون هذه الإجراءات ظاهرة ومِن سِنخِ أنماط السلوك الجوارحية.

كذلك؛ كما أشرنا في الفصل الأوَّل، فإنَّ أنماط السلوك الجوانحية تنقسِم إلى مجموعتَينِ كلّيَّتَينِ: فكرية وعاطفية[1]. والأنشطة الفكرية إمّا أن تكونَ تصوُّريةً، وإمّا تصديقيَّة، أو اعتقادية[2]. لذا؛ فإنَّ بعض أنماط السلوك، في مجال التربية والتعليم، هي جوانحيّة وباطِنيّة، كالتّفكّر والتأمُّل والتّعقُّل... بمعزل عن المقدِّمات والنتائج والآثار الظاهرية والجوارحية.

إذن؛ يجب توجيه الكلام، في ما يخصُّ «إمكانية استحداث فقه التربية»، في اتِّجاهِ أنْ: «هل إنَّ ورودَ الفِقهِ ساحةَ أنماط السلوك الجوانحية، في فضاء التربية والتعليم، جائـزٌ؟ وهل إنَّ توسُّعاً كهذا، في مجال موضوع الفِقه، ممكنٌ أم لا»؟

وينبغي التذكير، في معرض الإجابة، بأدلَّة الرؤية الشموليّة (موضوع الفقه بالنسبة إلى أنماط السلوك الجوانحية) التي أُشير إليها في الفصل الأوَّل:

1 ـ الاستدلال عبر البرهان «اللمّي»، وإثباتُ المدَّعى على أساس القواعد الكلّيّة. بيان ذلك أنّه، على أساس قاعدة «جامعية الشريعة»، يجب أن يكونَ عِلمُ الفقه، في مجال أنماط السلوك الجوانحية، حاضراً، وأن يشخِّصَ التكاليفَ الشرعيّة لكلٍّ منها؛

2 ـ الاستدلالُ عبر البرهان «الإنّي»، والرجوعُ إلى كلام الشارع

---

(1) إنَّ المشاعر والعواطف ليست من سنخ الأنشطة، وهي أقرب إلى كونها انفعالاً، وتأثراً نفْسيّاً بالعوامل الداخليّة والخارجيّة؛ لكن المقصود، هو الجانب الفعّال والنشط فيها: الحبّ والعِشق (وهما فعلان باطِنيّان).

(2) طبعاً؛ كما أشرنا في الفصل الأول، يُرجَّح أن يكون نطاق فقه العقيدة منفصلاً عن فقه التربية.

المقدَّس والمعصومِينَ (ع)، والالتفاتُ إلى أنّه، في الروايات، أُصدر حكمٌ للأفعال الجوانحية؛ كالآيات والروايات المشجِّعَةِ على التعلُّم، والتفكُّر، والتعقُّل...[1].

3 ـ الاستدلالُ، على شكل جوابٍ نَقْضِيّ، والعثورُ على شَوَاهِدَ من بين سُطور الفِقه المتداوَل، الذي يُعَايِنُ الأفعالَ الجوانحية، لا سيّما الأنشطة الفكرية والمَعرِفِيَّةُ، بمقاربةٍ فِقهيّة؛ وهذا ما سنبيِّنُه في هذا الفصل، من خلال شواهدَ كثيرة.

1 ـ 2 ـ ضرورة تأسيس فقه التربية:

إنّ البحث في فقه التربية، من الناحية النظرية، أمرٌ جائز وممكِن؛ لكن، ما الضرورة في معالجة فكرةِ فقه التربية، وتدوينِه في قالَبِ بابٍ جديدٍ من أبواب عِلم الفِقه؟

ويمكن بيانُ ضرورة فقه التربية في بنود عدّةٍ:

- يولي العَقل الإنسانيُ التربيةَ والتعليمَ، أهميّةً بارزةً. ومنذ القِدَم؛ الْتفتَ الفلاسفةُ والحكماءُ إلى الأهميّة والدَّور المصيريّ للتربية، في سعادة المجتمَعات الإنسانية أو شقائها. ومن وجهة نظر الإسلام، ليس ثمَّةَ ضرورة لتوضيح المكانة والمَوقعية الرَّفعية التي تحتلُّها مسألة «التربية والتعليم»، في نظام العلوم الإسلاميّة.

- التربية والتعليم، سواءٌ بمثابة واقعٍ في الحياة الاجتماعيّة ومن حيثُ المؤسَّسةُ الاجتماعية؛ يؤدّيانِ دَوراً مهمّاً في التغييرات الاجتماعيّة والتحويلات السوسيولوجيّة[2].

---

(1) انظر: **فقه تربيتى**، مصدر سابق، ج2، المسألة الأولى (إذ صُنِّفت هذه الأدلّة بشكلٍ اجتهاديٍّ).

- من ناحيةٍ أخرى، إنَّ الحضور الفعّالَ للفقه في التخطيط للحياة الإنسانية، وبرمجةِ نمط الحياة الدِّينية، لا سيّما في العصر الحاضر، والمجتمع الحاليّ؛ ضروريٌّ جدّاً، خصوصاً أمام الهجمات المنظَّمة على الإسلام، في المجال النظريِّ، والنظرياتِ المخالِفة للفقه، والمعتقدةِ بِعَدَمِ فاعِليّته في إدارة المجتَمَع.

- ضمناً؛ إذا لَمْ يُلتفت إلى آثار حضورِ الفِقه ونتائجه، في الحياة الاجتماعية؛ فَسَتُغْفَلُ وظيفَتان أصليّتانِ لعِلم الفقه، هما تعيينُ الأحكام الشرعيّة أولاً وتوضيحُ الحُكم الإلٰهيِّ في ميدان التربية والتعليم ثانياً؛ وَسَتَغِيبُ المَبَاحِثُ الفقهيّة في مجال التربية، ونواجِه بذلك فراغاً شرعيّاً. لذا؛ فإنّه تقع على عاتق الفقهاءِ، مسؤوليةٌ كبيرةٌ في تَبيِينِ حُكم الله تعالى في مَيدان التربية والتعليم.

- نظراً إلى رقيِّ الجمهوريّة الإسلاميّة ونموِّها، والحاجاتِ

---

(1) في شأن تحديد البُنية الاجتماعيّة الأكثر تأثيراً في بقاء المجتمع وتقدُّمه، ينتقد آية الله مصباح اليزدي «النظرية الماركسيّة» المُنبَنية على أنَّ للاقتصاد تأثيراً أساساً على المجتمَع، ويُشكِّل البُنيَةَ التحتيّة لسائر البُنى الفَوقيّة. ويقدّم العلّامة مصباح، على أساس المصادر الإسلاميّة، دلائلَ على ادّعائه. ويعتقِد، في تبيين نظريّته، أنَّ الخطوة الأولى في تحسُّن المجتمَع، هي إصلاحُ نظام التربية والتعليم. ويَعتبر الدراسات التاريخيةَ لعِلَل رُقيّ المجتمعات وانحطاطها، شاهداً على ادِّعائه. فضمناً؛ هو يشير إلى أنّه لا يَحصر بُنيةَ التربية والتعليم، في إطار المؤسّسات الحكومية والمدارسِ والجامعات؛ بل يعتبرها تشمل وسائلَ الإعلام، والكُتُبَ، والسينما، وَخُطَبَ صلاة الجمعة، والعادات والتقاليد الوطنية، والشعائر الدِّينية..... (محمد تقي مصباح اليزدي، **جامعه وتاريخ در قرآن**؛ نشر بين الملل تبليغات، ط 5، ص 319 ـ 315).

المتجدِّدة للنظام الإسلاميّ؛ تُشاهَد فراغاتٌ قانونية في كثيرٍ من المسائل المرتبِطة بالتربية والتعليم، لا سيّما التعليم الرسميُّ، ناشئة، حتماً، من عَدَمِ الحضور التخصُّصيِّ للفِقه، في التربية والتعليم.

2 ـ تاريخ فقه التربية وإرهاصاته

بعدَ تناوُل مسألة إمكانية استحداث، وضرورةِ تأسيس فِقه التربية؛ نذكِّر بأنَّ مقاربة الموضوعات التربوية، من وجهة النظر الفِقهية، لها سابقةٌ قديمة في الميراث الفقهيّ للشيعة وأهل السّنّة. ومن المسائل المتنوِّعة التي تعرَّض لها الفقهاءُ، هي مسائل التربية والتعليم، فأقدَموا على تشخيص الأحكام الخَمسَةِ.

وكما أشرنا في الفصل الأول، أنَّ للقضايا الفقهية موضوعاً ومحمولاً. ويُقصَدُ بـ «قضايا فِقه التربية»، في المصادر الفِقهية؛ القضايا التي يختصُّ موضوعُها بالتربية والتعليم، والتي تعتبَر، في الواقع، واحدةً من أنماط سلوك المربِّينَ والمتربِّينَ. ويشمل ميدانُ التربية والتعليم، الذي يُرسم نتيجةَ التعامل بين المربّي والمتربّي، ضمن تصنيفٍ واحد؛ سلوكَ المربِّينَ (أعم من الإجراءات التعليمية والتربوية ـ التربية بمعناها الخاصّ ـ)، وسلوكَ المتربِّينَ (أعم من التعلُّم والتربِّي). ومن الواضِح أنَّ مفردَة المربِّينَ تشمُل جميعَ المخطِّطينَ والمدراءِ، في جميع المستويات، وجميعَ العامِلين في مجال التربية والتعليم؛ ولا تختصُّ بالمعلِّم الحاضِر في الصّفّ (وكأنّها لا تختصُّ بالمؤثِّرينَ والمربِّينَ، في التربية الرَّسمية وحدَها، بل تشمُل مجالَ التربيةِ غيرِ الرَّسميّة كذلك).

ولأنَّ إظهارَ وجهة النظر الفقهية، وتشخيصَ الحُكم الشرعيّ، في سابقة فقه التربية، غيرُ منحصرَينِ في المصادر الفقهية، وقد التفتَ

علماء الإسلام كذلك إلى مقدِّمات التربية والتعليم، في ميدان الأخلاق والتفسير والرواية؛ ومن منظار تَعيينِ الأحكام الخَمسَةِ، فإنّنا سنعرِض سابقةَ فقه التربية، والقضايا الفقهية الناظرة إلى الموضوعات التربوية؛ في أربعة مَحَاوِرَ:

1 ـ سابقة فقه التربية في المصادر الإسلامية؛

2 ـ سابقة فقه التربية في المصادر «الأخلاقيّة»؛

3 ـ سابقة فقه التربية في المصادر الرِّوائية؛

4 ـ سابقة فقه التربية في المصادر التفسيريّة.

2 ـ 1 ـ تاريخ فقه التربية في المصادر الفقهية

أوَّل مَوضِعٍ نجد فيه قضايا فقه تربوية، هو الميراث الفقهيّ. لكنّ الكُتُبَ الفقهيّة لم تخصِّصْ باباً مستقلّاً لمسائل التربية والتعليم، ولم تلتفِتْ من جميع الجوانب، إلى المسائل ذات الصِّلة بهذا المجال. لكن؛ هذا لا يعني أنَّ الفقهاءَ لم يهتمُّوا بهذا المَيدان. فقد اهتمُّوا، في مَوَاضِعَ متفرِّقة، من أبواب الفِقه المختلِفة، بتشخيص الحُكم الشرعيِّ للموضوعات التربوية. في هذا المجال، سنحاول، عبر المرورِ على المصادر الفقهية، استخراجَ مجموعة من أحكام الفقهاء وفتاواهم، ناظرةٍ إلى مسائل التربية والتعليم. ولأنَّ نتيجة إحصاء وَتَقَصٍّ، كهذَينِ، تستهلك حجماً كبيراً، سنقدِّم هذه السابقة في ثلاثة مَحَاوِرَ، لتسهيل عرض الأحكام:

- الأوَّل: المسائل ذات الصِّلة بأحكام المربِّينَ والمعلِّمِينَ، في مجال التربية والتعليم؛

- الثاني: المسائل ذات الصِّلة بأحكام المتربِّينَ في مجال التعلّم؛

- الثالث: ضِمناً، يُشاهد في عددٍ من الكتب الفقهيّة، أنّه تَمَّ التداوُل في مسائل التربية والتعليم خارج النصِّ الأصليِّ للكتاب (أي في المقدِّمة أو الخاتمة)، وبشكلٍ مستقلٍّ. سنتحدَّثُ عن هذه المجموعةِ من الكُتُبِ الفقهيّة، بشكلٍ مُنفَصِلٍ كذلك.

2 ـ 1 ـ 1 ـ المسائل ذات الصلة بأحكام المربِّينَ والمعلِّمِينَ، في مجال التربية والتعليم

من وجهة النظر الفقهيّة، إنَّ للإجراءات التي يقوم بها المربُّونَ، في مجال التربية والتعليم، محمولاً شرعيّاً؛ وقد اعتُنِيَ بهذا المحمول الشرعيّ، في طيَّات الأبواب المتنوِّعة للفِقه، وشُخِّصت الأحكامُ الخَمسَةُ لأفعالِ المربِّينَ الاختيارية. في هذا القِسم، سنعرِضُ مجموعَ المنجَزات الناتجةِ عن بحثٍ سابقٍ، تحت عناوينَ عدّة:

حُكم التربية

إنّ أوَّل مسألةٍ، من بين المسائل التربوية التي لها الأوّليّة في البحث، هي مسألةُ حُكم التربيةِ والإجراءاتِ التربوية والمكلَّفِينَ بها. بعبارةٍ أخرى: هل التربية واجبة؟ مَن هو المكلَّف بهذا التكليف؟..... بعض الفقهاء، في تعريفهِم الحضانة، أوردوا بعض الإجراءات التربوية[1]، وربطوا وظيفةَ حضانة الأهلِ بالتكاليف التربوية. بناءً على ذلك، فكما إنّ حضانة الوَلَدِ واجبةٌ على الأهلِ، فإنَّ تعليمَه وتربيتَه

(1) الشهيد الثاني، **الروضة البهيّة في شرح اللَّمعة الدمشقية**، (ط ـ الحديثة)، قم: كتابفروشى داورى، ط ١، 1410هـ، ج5، ص458؛ الشهيد الثاني، **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، قم: مؤسّسة المعارف الإسلاميّة، 1413هـ، ط ١، ج8، ص 421).

واجبةٌ. ويُفهم، كذلك، من كلام فقهاء المذاهب الأربعة، لدى أهل السُّنَّة، أنَّ الأهلَ مكلَّفونَ بتربية أولادِهم وتعليمِهم، في الأمور المهمَّة، وما فيه مصلحتُهم[1].

يتعهَّد الأبُ والأمُّ وظيفة تربية الطِّفل، ويقع ذلك في عهدتِهما، على نحو الواجب الكِفائيِّ[2]. وتقع تربية الولدِ ضمن أوّليّات الوَالِدِ، وتربيةُ البِنتِ ضِمنَ أوّليّاتِ الوَالِدَةِ[3].

كذلك؛ كما إنّ للوالدِ ولايةً، في ما يخصُّ تربية الأولادِ، يتمتَّع الجَدُّ بولايةٍ مثلِها. طبعاً؛ يَعتقد بعضُ الفقهاءِ بإعطاءِ الأمِّ الأوّليّةَ، في التربية، أمامَ ولاية الجَدِّ[4]. كما إنه، لو كان الطفلُ غيرَ مميِّز، فأوّليّة التربية للأمِّ[5].

كذلك؛ ليكون للوالدَينِ حقُّ الولاية، في تربية الأطفال وتعليمهم؛ ينبغي أن يملكا الشروطَ الموجبةِ لحقِّ الحضانة؛ مثل البلوغ، والعَقلِ، والإسلام، والاستطاعة، وعدم الجنون...[6]. هذه الدّقّة في شروط المربِّي، وصلت إلى درجةٍ أنّه، في حال وجَد أحدهُم طفلاً مسلماً لقيطاً، على الطريق، وأرادَ نَيلَ حضانته وتربيته،

---

(1) انظر: قدرة الله الأنصاري الشيرازي وآخرين، **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، قم، مركز فقهى ائمة اطهار (ع)، ط 1، 1429هـ، ج 3، ص 354.

(2) المصدر نفسه، ص 334.

(3) **جواهر الكلام**، مصدر سابق، ج31، ص 290 ـ 291.

(4) محمد بن علي الموسوي (صاحب المدارك)، **نهاية المرام في شرح مختصر شرائع الإسلام**، لا مكان، لا تاريخ، (برنامج إلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، ج1، ص 473.

(5) الشيخ الطوسي، **المبسوط في فقه الإمامية**، طهران: المكتبة المرتضوية لإحياء الآثار الجعفرية، ط 3، 1387هـ، ج6، ص39.

(6) **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، مصدر سابق، ج 3، ص 337.

فيجب أن يكونَ الـ «وَاجِدُ» هذا مسلماً ـ بحسب بعض الفقهاء ـ؛ لأنّه في حال لم يكن «المربِّي» مسلماً، فستحدُث أضرارٌ تربويّة كثيرةٌ في تربيةِ الطِّفلِ الدِّينيَّة والعقدية[1].

من ناحيةٍ أخرى، بناءً على بعض المباني ووجهات النظر، بغضّ النظر عن أوّليّة الأسرة في تربية الطِّفل؛ فإنَّ الحكومةَ (الحاكِم والفَقيهُ الجامِع للشرائِطِ) ملزَمةٌ، بعدَ الأسرةِ، بتربية الأطفالِ المشرَّدِينَ[2].

المقدِّمات التربوية

يقع على عاتق الوالدَينِ، القيامُ ببعض المستحَبَّاتِ، عند ولادة الطِّفل؛ كغُسِله، وقراءةِ الإقامةِ والأذانِ في أذنَيهِ، ووضعِ شيءٍ من تربة الحُسَينِ (ع) في فمِه، والعقيقةِ، واختيارِ الاسم الحَسَنِ...[3] كذلك؛ تحظَى مرحلةُ الرَّضاعة بأهمّيّةٍ كبيرة. إنّ تأكيدَ أفضليّة حليب الأمّ، لا سيّما في أوَّل رضاعة (اللِّباء)، والدِّقَّةَ في إتمام مرحلة الرَّضاعة (سَنَتَينِ)، وشروطَ اختيار القابِلة... فتاوى تُشير إلى مجال تربية الأطفال، وهي مقدِّماتٌ تربوية.

وانطلاقاً من أنَّ للوراثة دوراً مهمّاً في انتقال القيَم والأطوار إلى الأطفال، يوصي الفقهُ بدقّة اختيار الزّوجة. مثلاً؛ من المستحَبَّات أن تمتلك المرأةُ، التي ستصبح أمّاً في المستقبَل، الصفاتِ والخصائصَ

---

(1) **التنقيح الرائع لِمُختَصَرِ الشرائع**، مصدر سابق، ج4، ص 107؛ انظر كذلك: جمال الدِّين الحلّي، **المقتصَر مِن شرح المختصَر**، تحقيق وتصحيح: مهدي رجائي، مشهد: مجمع البحوث الإسلاميّة، ط 1، 1410هـ، ص 353.

(2) انظر: **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، مصدر سابق، ج1، ص 341.

(3) انظر: **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج2، ص 310.

التالية: أن تكون كريمة النَّسَبِ والأصلِ (أن تكون مِن عائلةٍ متديِّنة ومحترَمة)، عفيفةً، وطاهرةً، ورؤوفة، وصالحة، ومُطيعة لِزَوجِها...[1]. كذلك فإنَّ الزواجَ بامرأة لديها الصفات التالية: ابنة زِنىً، مشهورةٌ بالزِّنى قَبلَ التَّوبة، مجنونةٌ، حمقاءُ... مكروهٌ[2]. وكذلك يُكرَهُ أن يكونَ الزَّوجُ والأبُ المستقبليُّ سَيِّئ الخُلُق وفاسقاً وذا خِصالٍ «أخلاقيّة» سلبيّة[3].

ويجدُر ذكر أنّه قد جُمعت أبحاثٌ كهذه، في كتاب «النِّكاح» (وهو من الكُتُبِ الفقهيّة)، في بابٍ تحت عنوان «أحكام الأولادِ». وفي الواقع؛ يكون بذلك قد عُرِضَ قِسمٌ من النظام التربويّ الإسلاميّ، في مجال «الأصول والأساليب». ويشمُل هذا الباب مَبَاحِثَ مثل «الاستيلاد»، و«إلحاق الأولاد بالآباء»، و«آداب الوِلادة»، و«تسمية الأولاد»، و«العقيقة»، و«الخِتان والخَفض»، و«حلق رأس المَولود»، و«الرَّضاع»، و«الحضانة»، و«تعليمِ الأولادِ وتأديبِهم»، و«حقوق الوالدَين»، و«الأحكام»[4].

---

(1) انظر: **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، مصدر سابق، ج 1، ص 51 ـ 60.

(2) انظر: المصدر نفسه، ص 64 ـ 74.

(3) انظر: المصدر نفسه، ج 1، ص 75 ـ 84.

(4) الحرّ العاملي، **هداية الأمّة إلى أحكام الأئمّة** (منتخَب المسائل)، مشهد: مجمع البحوث الإسلاميّة، 1412هـ، ط 1، ج7، باب 11؛ كذلك انظر: عليّ بن جعفر، **مسائل علي بن جعفر**، قم: مؤسّسة آل البيت (ع) لإحياء التراث، ط 1، 1409هـ، ص 279، أحكام الأولاد؛ أبو الصلاح الحلبي، **الكافي في الفِقهِ**، تحقيق وتصحيح: رضا أستادي، أصفهان، لا ناشر، ط 1، 1403هـ، ص 314؛ نجم الدين جعفر بن الحسن (المحقق الحلّيّ)، **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، تحقيق وتصحيح: حسين بن محمد علي البقال، قم: اسماعيليان، ط 2، 1408هـ، ج2، ص 284.

التربية العقديّة و«الأخلاقيّة»، من الساحات المهمّة التي يَعُدُّهَا الفقه الإسلاميّ ضمن وظائف الوالدَينِ. لذا؛ فإنَّ صَونَ الابنِ عمّا يوجِب فسادَه «الأخلاقيّ» والعقديّ، واجبٌ[1]. ويجب الحرصُ على أن لا يقعَ الابن في ورطة الضياع والفساد والمعاصي، كما ينبغي منعُه من اقتراف الذنوب[2]، وتعويدُه على الأخلاق والعادات الحَسَنَةِ[3].

كذلك؛ من الوظائف الأخرى التي تمّ تأكيدُها كثيراً، هي التربيةُ العباديّةُ. فمن وجهة نظر بعضِ الفقهاء؛ ينبغي على الوالدَينِ تعليمُ الولدِ، وقد بَلَغَ الثماني سنوات، الطهارةَ والصلاةَ، وتعويدُه حضورِ صلوات الجَمَاعَةِ[4]. ويُشاهَد كذلك، بين أهل السّنّة، الالتفاتُ إلى التربية العِبادية للطِّفل. فالمذهَب الشافعيّ، والحَنبَلِيُّ، والمالِكي، والحنفيّ، تؤكِّد، بصراحة، أهمّيّةَ وظيفة الوالدَينِ في التربية العِبادية، لا سيّما في مسألة تعليمِ الصَّلاةِ. فقد ذكَروا عُمُراً مُحَدَّداً لذلك[5].

على كل حال، يجب على الوالدَينِ تعليمُ أولادِهم الأحكامَ الشرعية، وجميع الوظائف الدِّينية أعم من الواجبات والمحرَّمات؛

---

(1) **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج 2، ص 14، كتاب الحجر، مسألة 11.

(2) **العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج 1، ص 742، مسألة 36؛ أبو القاسم الخوئي، **موسوعة الإمام الخوئيّ**، قم: مؤسّسة إحياء آثار الإمام الخوئي، 1417هـ، ج3، ص 312، مسألة 33.

(3) محمد رضا الگلپايگانيّ، **الدر المنضود في أحكام الحدود**، قم: دار القرآن الكريم، ط 1، 1412هـ، ج 2، ص 282.

(4) **تذكرة الفقهاء**، مصدر سابق، ج 4، ص 335.

(5) انظر: **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، مصدر سابق، ج3، ص 359 ـ 355.

سواءٌ بادروا بأنفسِهم إلى التعليم، أو فوّضوا هذه الوظيفة الواجبةَ إلى معلِّم (المباشرة أو التسبيب)[1].

كذلك؛ يجب تعويد الأطفال على الصيام قبل البلوغ[2]. كما إنّ تمرينَ الطفل على الصلاة، مع بلوغه السنَّ السَّادسة، مستحَبٌّ[3]، يقول الشهيد الثاني إنَّ المراد من التمرين على الصلاة هو التعويدُ قبل البلوغ[4]. إنَّ التعويد على الصلاة مهمٌّ إلى درجة أنَّه يُستحَبُّ للوالدَينِ والمربِّينَ أن يمرِّنوا أولادَهم على قضاء الصلوات التي فاتت كذلك[5].

التربية الجنسية

من الأحكام التربوية ووظائف الوالدَينِ الأخرى، التي يعتني بها الفقهاء، تكاليفُ مجال التربية الجنسيّة وأحكامها. فَوَفقَ الفِقه الإسلاميّ، تحتلُّ أساليب الرقابة، في التربية الجنسية، مكانةً مهمَّةً، وينبغي أن يكون جوُّ المَنزل خالياً من أيّ محرِّكات (مُثيرات) جنسية. أحد هذه الأساليب، التفريقُ في المَضاجع (فصلُ أماكِن نَوم الأولادِ، ذكوراً وإناثاً، كلٌّ على حدةٍ)، وتمرينُ الأولاد على

---

(1) أبو القاسم الخوئي، **صراط النجاة**، مع حواشي الشيخ جواد التبريزي، تحقيق: موسى مفيد الدين عاصي، قم: مكتب نشر المنتخب، ط 1، 1416هـ، ج 3، ص 264.

(2) **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، مصدر سابق، ج1، ص 180.

(3) العلّامة الحلي، **قواعد الأحكام في معرفة الحلال والحرام**، تصحيح: گروه پژوهش دفتر انتشارات اسلامى؛ قم: انتشارات اسلامى وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية قم، ط 1، 1413هـ، ج1، ص 313.

(4) **الروضة البهيّة في شرح اللّمعة الدمشقية**، مصدر سابق، ج1، ص 570.

(5) **مهذّب الأحكام**، مصدر سابق، ج7، ص 326.

الاستئذانِ قبلَ الدُّخول إلى غرفة خلوة الوالدَين، أو تسهيلُ ظروف الزَّواج. وسنُشير إلى هذا، في قسم التربية العائلية.

كذلك، ثمّةَ أحكامٌ واضحة، حول المسائل الجنسيّة في أجواء التربية الرَّسمية؛ وحول المشارَكة في صفوف كهذه[1].

التربية البَدَنية

لقد الْتفَتَ الفقهاءُ إلى التربية البَدَنية، فأصدروا أحكاماً للوالدَين والمربِّينَ، في هذا المجال. مثلاً؛ يمكن ذِكر مسألة «إرضاع الطِّفل سَنَتَين كاملتَين»، إذ اعتبِر الإرضاع، أقلَّ من ذلك، ظُلماً[2]. حتَّى إنَّ الفقهاءَ أعطَوا رأيَهم في أكثرِ مسائل التربية البَدَنية جزئيَّةً، مثل تعيينِ نوعٍ خاصٍّ من الأطعمة، و«وجوب إرضاعِ الأمِّ اللِّباءَ (الرضعة الأولى) لِوَلدها؛ لأهميَّته الكبيرة في حفظ سلامة الطِّفل ونموّه»[3]، أو كالأمر بِخَتنِه[4]...

كذلك؛ من الرياضات التي أفتى الفقهاء باستحبابِها، السباحةُ والرِّمايةُ[5]. حتّى إنه التُفِتَ إلى بعض مسائل السِّباحة، وطُرحت

---

(1) صادق الحسيني الشيرازي، **ألف مسألة في بلاد الغَرب**، دار العلوم ـ مؤسّسة الإمامة، بيروت ـ لبنان، ط 1، 1428هـ، ص 459.

(2) الشيخ الطوسي، **النهاية في مجرَّد الفقه والفتاوى**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط 1، 1400هـ، ص503.

(3) بهاء الدين محمد بن حسين البهائي ونظام بن حسين ساوجى، **جامع عباسى وتكميل آن**، تحقيق وتصحيح: علي محلاتي حائري، طهران: منشورات فراهاني، ط 1، ص 304.

(4) ابن البرّاج، **المهذَّب**، قم: دفتر انتشارات اسلامى وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية قم، ط 1، 1406هـ، ج2، في أحكام الختنة، ص 261.

(5) **جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج22، ص 466.

مسألة «ضامِنيّة» المعلّم الذي يُولَى مسؤوليَّةَ تعليم الوَلَدِ السباحةَ، في حال غَرَقِ الطفل، على أثر حادثةٍ ما[1]؛ أو أنه يمكِن لمدرِّب السباحة أن يُبَرِّئَ نفسَه من هذه «الضمانة»، قبلَ بدءِ التعليم، بحيث إنه، في حال غَرَقِ الطفل، لا تقع على عاتقه أيّ مسؤولية أو جزاء؟

التربية العائلية (تربية الأسرة)

من خلال ما ذكرناه، في ما يخصُّ وظائفَ الوالدَينِ التربوية؛ نرى توجُّهَ الفقهِ، بشكلٍ بارز، إلى الاهتمام بالعلاقات التربوية داخل العائلة، وإلى الاعتناء بأحكامٍ خاصَّةٍ لذلك. مثلاً؛ طُرحت مسألة إمكانيّة التمييز (المَيلِ على نَحوِ العاطفة) بين الأولاد؛ فأفتى البعضُ بكراهة التمييز، إلَّا في حال المَرَضِ أو الإعسارِ[2]، واعتبَر البعضُ آخر هذه الكراهة مطلَقة، فالتمييز بين الأولاد في جميع المَوارد مكروه[3]. كذلك؛ تمّ تناول العديد من المَباحث حول معنى تساوي الأبناء وتمايزِهم، في باب الإرث[4]. كذلك؛ ثمّةَ أبحاثٌ عدّة حولَ تساوي الأولاد في الهديَّة، عند أهل السّنّة، ويعتقِد بعض علماء هذا المَذهَبِ، بوجوب ذلك، في ما يُفتي بعضٌ آخر باستحبابه[5].

---

(1) **المبسوط في فقه الإمامية**، مصدر سابق، ج7، ص 173؛ **المهذب**، مصدر سابق، ج، ص 494.

(2) **النهاية في مجرَّد الفقه والفتاوى**، مصدر سابق، ص 603؛ العلّامة الحلّيّ، **مختلف الشيعة في أحكام الشريعة**؛ تصحيح: گروه پژوهش دفتر انتشارات اسلامى، قم: انتشارات اسلامى وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية قم، ط2، 1413هـ، ج 6، ص 278.

(3) الشهيد الثاني، **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، قم: مؤسّسة المعارف الإسلاميّة، 1413 هـ، ط 1، ج6، ص 29 ـ 30.

(4) **المبسوط في فقه الإمامية**، مصدر سابق، ج3، ص 308.

(5) انظر: **موسوعة أحكام الأطفال وأدلّتها**، مصدر سابق، ج3، ص 542.

ومن الأحكام الأخرى، الخاصة بالتربية العائلية؛ الانتباهُ إلى الأمور الجنسية، والفصلُ في أماكن النَّوم (تفريق المضاجع)[1]. على هذا الصعيد، يجب على الأولاد الاستئذان قبل الدخول إلى الغرفة الخاصة بالوالدَين (مكانَ اختلائِهما) ويجب على الوالدَين تعليمُ الأولاد هذا الأدبَ[2]. والحُكم هذا موجودٌ في مصادر أهل السّنّة[3].

ومن ناحيةٍ أخرى، من التكاليف الرقابيّة الكثيرة الموجّهة إلى الأبوين، أن لا تجري العلاقة الجنسيّة الخاصّة في محضر الطفل حتّى لو كان صغيراً في المهد[4].

من الأحكام الأخرى التي اهتمّت بالتربية العائلية والدور التربوي الحسَّاس للأمّ؛ أنه إذا كان ثمّةَ أمٌّ بين أُسارَى الحرب، فلا يجب الفصلُ بينها وبين طِفلِها[5]. وقد أيّد هذا الرأيَ الشافعيُّ ومالك وأبو حنيفةَ، وآخرون من أهل السّنّة[6].

---

(1) **تذكرة الفقهاء**، مصدر سابق، ص575؛ **جامع المقاصِد في شرح القواعد**، مصدر سابق، ج12، ص 44.

(2) **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج، ص49؛ **جامع المقاصِد في شرح القواعد**، مصدر سابق، ج12، ص 36 ـ 35.

(3) «وأمّا الصغير المميِّز، فقد ذهب الجمهور... إلى وجوب أمره بالاستئذان قبل الدُّخول، في الأوقات الثلاثة...». (**الموسوعة الفقهيّة الكويتيّة**، مصدر سابق، ج3، ص149).

(4) **النهاية في مجرَّد الفقه والفتاوى**، مصدر سابق، ص 482؛ **تذكرة الفقهاء**، مصدر سابق، ص 576.

(5) **الخلاف**، مصدر سابق، ج5، ص531، مسألة 18.

(6) انظر: المصدر نفسه، ص 532.

التربية المِهْـنية

اهتمَّ الفقه الإسلاميّ بالتربية المِهْـنية، والتدريب على شُغُـلٍ ما[1]، فعلى الأهل تهيئةُ الوَلَدِ لتعلُّم المهارات اللَّازمةِ والضرورية للحياة، وإتقانِ المِهنة[2]. مثلاً، أفتى الفقهاء باستحباب تعليم الإناث مهنةَ الغزْل والنسيج[3].

أحكام التعليم

من الأحكام التعليمية والوظائف التي ذكرها الفقهاء للمعلِّمِينَ، رعايةُ العدالة التعليمية؛ أي استحبابُ المساواة في التعامل مع التلاميذ، وعدمُ التمييز بينَهم[4]. وفي حالِ الاضطرار إلى اعتماد معلِّمٍ خصوصيٍّ (يتمّ التعاقد معه للتعليم)، لحاجة أحد الأولاد الاستثنائيّة، فيجوز هذا العَمَلُ[5]. كذلك؛ من المسائل المرتبطة بالتعليم والمعلِّمِينَ، الوضعُ القانونيّ والتعاقديّ للمعلِّم الذي يُتَوَفَّى الطِّفل المتعلِّم لديه[6].

---

(1) **جامع المقاصد في شرح القواعد**، مصدر سابق، ج5، ص192.

(2) **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج2، ص 14، مسألة 11؛ **مهذَّب الأحكام**، مصدر سابق، ج21، ص130، مسألة 11.

(3) **جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج22، ص 466.

(4) المحقِّق الحلّيّ، **النهاية ونكتها**، تحقيق وتصحيح: گروه پژوهش دفتر انتشارات اسلامى، قم: دفتر انتشارات اسلامى وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية قم، ط 1، 1412هـ، ج 2، ص 102.

(5) **مختلف الشيعة في أحكام الشريعة**، مصدر سابق، ج5، ص21؛ **منتهى المَطلَبِ في تحقيق المَذهَبِ**، مصدر سابق، ج ـ 15، ص 432؛ **جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج22، ص 469.

(6) **تذكرةُ الفقهاء**، مصدر سابق، ص 325.

وطرِح، مِهْـنِيّاً، موضوعُ «ضمانةِ» المعلِّم (الذي أتينا على ذكره في الحديث تحت عنوان «التربية البَدَنيّة»). فإذا توفِّي التلميذ على أثر العِقاب (من قِبل المعلِّم)، فما هو تكليف المعلِّم؟ وهكذا تـمّ تناوُل مباحثَ عدَّةٍ، حيالَ إفراطِ المعلِّم وتفريطه[1].

ومن المسائل الأخرى، ذات الصِّلة بالمعلِّمِينَ، الأحكامُ المرتبطة برَواتبهم وأجورِهم. مثلاً؛ التُفِتَ إلى مسألة التعاقد من أجل تعليم القرآن الكريم، واعتُبِر التشارُط في تعيينِ الأجـرِ، مكروهاً[2].

ومن القضايا المذكورة في كتاب «النكاح»، في ما يخصُّ موضوعَ التعليم؛ مسألةُ «جعل المهرِ تعليمَ القرآنِ الكريم، أو سورةٍ أو ما شابه ذلك»، في عقد النِّكاح[3]. وتـمّ تناول جزئيّات هذا المَوضوع وفروعه؛ مثلاً؛ في حال وقع الطلاق في زِيجَاتٍ كهذه، بأيِّ ميزانٍ يجب تنفيذ تعلِيم القرآن[4].

كذلك؛ مسألة اقتصاد التربية والتعليم، وبحثُ بناء المدارس، وَوَقْفِ المدارس؛ بصفتهما من التجهيزات التعليمية. وقد طُرحت منذ القِدَمِ، في كتاب «الوقف» (وهو من الكُتُبِ الفقهيّة)[5].

واعتُـني كذلك بكيفية صرف الزَّكاة، في بناء المدارس (في كتاب

---

(1) **المبسوط في فقه الإمامية**، مصدر سابق، ج7، ص 173؛ **المهذَّب**، مصدر سابق، ج، ص 494.

(2) **تذكرةُ الفقهاء**، مصدر سابق، ص 302.

(3) **المهذّب**، مصدر سابق، ج2، ص198؛ **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، مصدر سابق، ج2، ص 275.

(4) **مختلف الشيعة في أحكام الشريعة**، مصدر سابق، ج7، ص 172.

(5) **تذكرة الفقهاء**، مصدر سابق، ص435؛ الشهيد الثاني، **رسائل الشهيد الثاني**، قم: دفتر تبليغات اسلامى حوزه علمية قم، ط 1، 1421هـ، ج1، ص 678.

«الزكاة»)[1]. وإنَّ الاعتناءَ بالمسائل الاقتصاديّة والمعيشية للباحثِينَ، إنَّما يدلُّ على اهتمام الفقهاء بمقولة التربية والتعليم؛ في ما يخصُّ، منها، قِوَامَ الدِّين والمجتمَع (على شكل واجبٍ عَينيّ وكِفائيّ)[2]. واعتبِرت مسائلُ تأمين معاش الباحث والمحقِّق والطّلّاب، والمساعدةُ أو المِنَحُ الدِّراسية لهم، من مَوارد مَصرَفِ الزَّكاة الأخرى[3].

العِقاب في التربية والتعليم

إنَّ العِقاب من الأساليب التربوية والتعليمية. ويذكِّر الفقهُ الإسلاميّ، في ما يخصُّ وظائفَ هذا الأسلوب؛ بأنَّ الرِّفقَ، ومُداراةَ الطِّفل، أفضلُ، لذلك يجب مراعاة المداراةِ عند تأديبه ومعاقَبته[4]، ولا ينبغي أن يزيدَ ضَربُ الوَلَدِ، عند تأديبه، عَلى عَشْرِ ضَرَبَاتٍ[5].

---

(1) **النخبة في الحكمة العمليّة والأحكام الشرعية**، مصدر سابق، ص133؛ **جامع عباسي وتكميل آن**، مصدر سابق، ج1، ص 100.

(2) **الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة**، مصدر سابق، ج18، ص15؛ أبو القاسم الخوئي، **مصباح الفَقاهة** (المكاسِب)، ج5، ص479، «الكلام في تزاحم الكسب وطلب العلم».

(3) **منهاج الصالحين**، مصدر سابق، ج1، ص 432، مسألة 5.

(4) «ينبغي الرِّفقُ في تأديب الصِّبيانِ، كَمّاً وَكَيفاً؛ إن كان التأديب لغرَض تربية الصَّبيِّ. وإن كان بفِعل غضب المؤدِّب؛ فإنَّ المؤدِّب قد يَلزَمُ أن يؤدَّبَ». (**مهذب الأحكام**، مصدر سابق، ج28، ص 37).

(5) الرابعة يُكره أن يُزاد، في تأديب الصبيّ، على عشرة أسواط، وكذا في المملوك. وقيلَ إنْ ضَرَبَ عبدَه في غيرِ حدٍّ، وجب عليه عتقه، وهو محمول على الاستِحباب. (**شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، مصدر سابق، ج4، ص155). =

وثمّةَ اختلافٌ، بين الفقهاء، في عدد الضَّرَبَاتِ[1]؛ فأشارَ بعضهم إلى أنَّ: «الظاهرَ، أنَّ تأديبَ الطفل مرتبطٌ بهدف المؤدِّب، ووليِّ أمرِ الطِّفل؛ فأحياناً تقتضي المَصلحة ضربَه أكثرَ من عشر ضربات، وأخرى أقلَّ مِن ذلك. ولا يجب تجاوزُ ما تقتضيه المصلحةُ[2]».

كذلك؛ بُحثت مسألة دِيَةِ الطِّفل المتوفّى لدى العِقاب، وَمَعَهَا، شأنُ ضمانةِ المعلِّم لتأديتِها للأهل (في حال هذه الكارثة)...[3] كذلك؛ بُحثَت مسألة المُجازاة، وحدُّ سرقة الأطفال، والعقوباتُ والتعزيرات الأخرى.

2 ـ 1 ـ 2 ـ المسائل ذات الصِّلة بأحكام المتربِّينَ، في مجال التعلُّم

التعلّم والتربّي من أفعال المتربِّينَ. وعندما يصل المتربُّونَ إلى

= وقد جاء هذا المطلبُ في شروح الشرائع كذلك؛ انظر: **التنقيح الرائع لمختصر الشرائع**، مصدر سابق، ج4، ص365؛ **المهذَّب البارع في شرح المختصَر النافع**، ج5، ص76؛ **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، ج14، ص454.

(1) مثلاً: «يمكن ضربُه من خمسٍ إلى سِتِّ ضَرَبَاتٍ خفيفةٍ فقط». (محمد رضا الگلپايگاني، **مَجمَع المسائل**، تحقيق وتصحيح: علي كريمي جهرمي وعلي ثابتي الهمداني وعلي نيري همداني، قم: دار القرآن الكريم، ط 2، 1409هـ، ج 3، ص 267).

(2) **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج 2، ص 477.

(3) مسألة: إذا ضرب المؤدِّب الصبيَّ، للتأديب، ومات الصبيُّ؛ فما الحكم في ذلك؟ (ابن برّاج، **جواهر الفقه**، تحقيق وتصحيح: إبراهيم بهادري، قم: دفتر انتشارات اسلامى وابسته به جامعه مدرسين حوزه علمية قم، ط 1، 1411هـ، ص 134)؛ «المعلِّم إذا ضَرَبَ الصبيَّ ضرباً معتاداً، فَتَلَفَ المضروبُ، وَجَبَتِ الدِّيَةُ على عاقلته، والكفَّارة في مالِه... (**المبسوط في فقه الإمامية**، مصدر سابق، ج3، ص 244).

مرحلة التكليف، يصبح لسلوكم الاختياريّ أحكامٌ، إلى جانب الوظائف المتنوّعة المُلقاةِ على عاتقهم، في المجالات العبادية/ الطقوسيّة، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية... ويصبح لديهم، كذلك، وظائفُ بالنسبة إلى التعلُّم وامتلاك المعرفة.

ويستطيع المتربُّون الوصولَ إلى وظائِفِهم الشرعيَّة وتعلّمَها، عبر طريقَينِ: إمّا الاجتهاد وإمّا التقليد. الاجتهاد مستوىً تخصُّصيٌّ من دراسةِ العلومِ الشرعية، والحصولِ على الوظائف الدِّينية. والتقليد يَستلزم التعلُّم والتعرُّفَ على الأحكام الشرعية، عن طريق فتاوى مَرجَعِ التقليدِ. وقد ذُكرت أبحاث مفصَّلة، في بداية الكُتُبِ الفقهيَّة، حول الاجتهاد والتقليد[1]. كذلك، انطلاقاً من أنَّ الفِقهَ برنامَجٌ عمليٌّ يشمل التكاليف العَمَلِيَّةَ للمكلَّفِينَ؛ فإنَّ جميع الناس مكلَّفون بمعرفة التكاليف الشرعية[2]. طبعاً؛ إنَّ وجوبَ تعلُّم أحكام الأمور المُبتلَى بها، قد بُيِّنَ على شكل قاعدةٍ عموميّة، في بداية الفِقه. ولكن، أحياناً، تـمّ تأكيدها مرّة أخرى، في مباحثَ متنوِّعة، في ما يخصُّ بعضَ المَصادِيق[3]، أو بشكلٍ تفصيليٍّ أكثرَ، في بعض أجزاء العِبادات؛ مثل: تعلُّم القراءة الصحيحة للصَّلاة[4]، وتلفُّظ تكبيرة

(1) أبو القاسم الخوئي، **التنقيح في شرح العروة الوثقى**، تقرير: علي غروي، لا مكان، لا تاريخ، لا ناشر، نسخة البرنامج الإلكتروني: جامع فقه اهل بيت (ع)، ج1، ص 16.

(2) علي آل كاشف الغِطاء، **النور الساطع في الفقه النافع**، لا مكان، لا ناشر، لا تاريخ، نسخة إلكترونية في برنامج: جامع فقه اهل بيت2/ 1، ج1، ص43؛ **العروة الوثقى**، مصدر سابق، ج3، ص321، مسأله 18؛ الخميني، **كتاب البَيع**، قم: موسسه تنظم ونشر آثار امام خميني، لا تاريخ، ج3، ص587.

(3) **منهاج الصالحِينَ**، مصدر سابق، ج1، ص9، مسألة 17.

(4) **الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة**، مصدر سابق، ج8، ص109؛ **ذكرى الشيعة في أحكام الشريعة**، مصدر سابق، ج3، ص305.

الإحرام[1]، والتلفُّظ الصحيح للتسليم في الصلاة[2]. وكذلك؛ تعلُّم الأذان[3]، وتعلُّم اتِّجاهِ القِبلة[4]، والقراءةُ الصحيحة للتلبية في الحجِّ[5]، وتعلُّم القرآن الكريم[6].

ومن المَوارد الأخرى التي شُجِّعَ فيها، على تعلُّم الأحكام والعلوم الدِّينية، هي بحث الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَرِ؛ فيجب معرفة ما هو فِعلُ المَعرُوفِ، وشروط الأمر بأدائه...[7].

ولا يكتفي الفقه، في مجال التعرّف على الدِّين وعلومِه، بوجوب تعلُّم العقائد الدِّينية الضرورية، وأحكامِ الابتلاءات فحسبُ؛ بل يطمَح إلى التعرّف على ما هو أعلى درجةً. فتُعدّ «معرفة الإسلام»، وهي مستوىً أعلى من الحاجات الشخصيّة (الاعتقادات وأحكام الابتلاءات) أمراً مستحَبّاً[8].

إنَّ دقّة الأحكام الإسلاميّة الاقتصاديّة وأهمّيّتها، جعلت الفقهاءَ، تبعاً لاهتمام أئمّة الدِّين بتعليم حلال المسائل الاقتصاديّة والتجارية وحرامها؛ يَطرحون الأحكامَ الفقهية لتعلُّم أحكام كهذه، في كُتُبِهِم بشكلٍ منفصِل[9]. ومن جُملة الموضوعات الاقتصاديّة التي أُكِّد

(1) **مَجمَع الرسائل**، مصدر سابق، ج1، ص243.

(2) **العروة الوثقى**، ج1، ص695، مسألة 3.

(3) **منهاج الصالحين**، مصدر سابق، ج1، ص 196، مسألة 7.

(4) **تذكرة الفقهاء**، مصدر سابق، ج3، ص 24.

(5) **جامع المسائل**، مصدر سابق، ج2، ص221.

(6) **مهذَّب الأحكام**، مصدر سابق، ج7، ص 128؛ تتمّة كتاب الصلاة، فصل في قراءة القرآن، مسألة 1، 2.

(7) **تحرير الوسيلة**، مصدر سابق، ج1، ص 467، مسألة 8.

(8) **النور الساطع في الفقه النافع**، مصدر سابق، ج1، ص 633.

(9) **مهذب الأحكام**، مصدر سابق، ج16، ص14، (مسألة 4)؛ الأنصاري، **كتاب**=

عليها، مسألةُ تعلُّم المسائل المبتلى بها في التجارة[1].

واهتـمَّ الفقهاء بتقييم العلوم، وتشخيصِ حُكم تعلُّم بعضها. طبعاً؛ في اعتقاد بعض الفقهاء، أنَّ أصلَ التعلُّم، بمعزل عن نَوعِه، مستحَبٌّ. مثلاً؛ بناءً على هذا الاعتقاد، يقول المرحوم النجفي (صاحب «**الجواهر**»): «إنّ حُسنَ، بل الوجوبَ الكفائيَّ، لتعلُّم العلوم كافَّةً وتعليمها، هو من الأمور المسلَّم بها»[2]. ومع كَون التعليم، من وجهة نظره، مرجَّحاً شرعاً، ومطلوباً بذاته؛ إلا أنّ تعليم العلوم الدِّينية يتمتع بمطلوبية ذاتيّة أكبرَ[3]؛ وفي المقابل، ثـمَّةَ عدد آخرُ من الفقهاءِ يعتقدون بأنَّ الأدلَّة المشجِّعة على التعلّم والتعليم، تشير إلى العلوم الدِّينية والمَعَارِفِ الإلٰهيَّة فقط، أما أصلُ اكتنازِ العِلم فأمرٌ مُبَاحٌ وليس مستحباً. ومن المدافعِينَ عن نظريّة «الإباحة»، الإمام الخميني (ره)[4]، وآية الله الخوئيّ[5]، والعلَّامة الطباطبائيّ[6].

وفي مبحث «المَكاسب»، وتناسباً مع موضوع الكَسبِ الحَرَام؛ تناول صاحب كتاب **الجواهر** بعضَ العلوم والمَهارات المحرَّمة، وحُكمَ تعليمِها وتعلُّمِها، مثل السِّحر، والشَعْوَذة، والتكهُّن، والقيافة،

= **المكاسب المحرمة والبيع والخيارات** (ط ـ القديمة)، تحقيق وتصحيح: محمد جواد رحمتي وأحمد الحسيني، قم: دار الذخائر، ط 1، 1411هـ، ج2، ص81، «تنبيهات البَيع».

(1) **مهذب الأحكام**، مصدر سابق، ج16، ص14، مسألة 4.

(2) **مَجمَع الرسائل**، مصدر سابق، ص11 و12.

(3) المصدر نفسه، ص11 و12.

(4) **كتاب البَيع**، مصدر سابق، ج3، ص 590.

(5) **صراط النجاة**، مصدر سابق، ج2، ص 452، سؤال 1420.

(6) محمد حسين الطباطبائيّ، **شيعه در اسلام**، دفتر انتشارات اسلامي، ط 12، 1367، ص 96.

والنجوم، والغناء..... وأجازَ كسبَ المالِ عن طريق تعليم علوم أخرى، مثل الحِكمة والآداب والشِّعر. وأشارَ، كذلك، إلى كراهيةً التعمُّق في عِلمِ «النّحوِ»، وجوازِ تعلُّم عِلم «الأنساب» و«الوقائع التاريخيّة»[1]. وعدّ تعلُّمَ مهارات عدّة، كالسِّباحة والرِّماية والغَزْلِ والنسيج، من قِبل الإناث، مستحَباً[2]. أمّا في ما يخصُّ كَسبَ المال عن طريق تعليم القرآنِ الكريم، أو العلوم الدِّينية؛ فثمَّةَ بحوث تفصيليّة، في حواشي كتاب «**المَكاسب**» وشروحه تتناول هذا الأمر. فقد شجّع الفقهاء على تحصيل العلوم واكتسابها، حتّى اعتبروا التعلُّم والتعليمَ، أثناءَ الاعتكاف، أحد المستحبّات الأكيدة[3].

كذلك؛ من القضايا الأخرى ذات الصِّلة بمجال التعلُّم، والتي ذكِرت في مباحثِ «كتاب الجهاد»، قضيةُ إذنِ الوالدَينِ لِسَفَرِ أولادِهم للدِّراسة[4].

2 ـ 1 ـ 3 ـ تقارير حول بعض الكتب

يُلاحظ وجود قضايا فقه التربية في أكثر أبواب الفقه، وتشمل بعض الأبواب قضايا كثيرة من أحكام التربية والتعليم؛ كالنِّكاح، والمَكاسب المحرَّمة، والصَّلاة وغيرها من الأبواب. لكن؛ مع ذلك، لم يُخصَّص باب، مستقلٌّ ومفصَّلٌ، لأحكام التربية والتعليم. لكن في بعض المَوارد، يُشاهَد مؤلِّفون قد تناولوا موضوع التربية والتعليم بشكلٍ خاصٍّ. ونشير إلى بعض هذه المَوارد:

---

(1) **جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج22، ص 469.

(2) المصدر نفسه، ص 466.

(3) **منتهى المطلب في تحقيق المذهب**، مصدر سابق، ج9، ص 531.

(4) **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج3، ص14؛ **المبسوط في فقه الإمامية**، مصدر سابق، ج2، ص5.

النخبة وشرحه:

يتناول الفَيض الكاشانيّ (ت1091هـ)، في مقدمة **«النخبة في الحكمة العمليّة والأحكام الشرعية»**، في سطور عدّة، آداباً كـ «الإخلاص»، و«العَمَل بالعِلم»، و«الاقتصار على قَدرِ الفَهم»...[1]. ويُخصِّص شارِح «النخبة...»، في شرحه تحت عنوان **«التحفةَ السّنيّة في شرح النخبة المحسنيّة»**، ثلاث عشرة صفحةً لشرح هذه المَباحث بالتفصيل[2].

لوامع صاحب قراني

يشير المرحوم المجلسيّ الأوّل (ت1070هـ)، في مقدمة كتاب «لوامع صاحب قرانيّ»[3]، إلى مَباحث في التربية والتعليم. طبعاً؛ لأنَّ الكتابَ طابعُه روائيٌّ، فهو قليلاً ما يتناول دلالةَ الرِّوايات بالتفصيل. وتشمل هذه المقدِّمة اثنَتي عشرةَ فائدةً، هي: «في فضيلة العِلم والعلماء»، و«في وجوب طَلَبِ العِلم»، و«في العلوم التي

---

(1) **النخبة في الحكمة العمليّة والأحكام الشرعية**، ص45 ـ 47.

(2) عبد الله الجزائري، **التحفة السنية في شرح النخبة المحسنية**، تصحيح: علي رضا مدرس، إيران، لا ناشر، ط 1، لا تاريخ. (نسخة البرنامج الإلكتروني: جامع فقه اهل بيت (ع) 2/ 1)، ص27 ـ 40.

(3) طبقاً لبيان المرحوم المجلسيّ الأوّل، في مقدِّمة الكتاب؛ أنه بعد أن ألّف المجلسيُّ كتاب **روضة المتَّقينَ في شرح من لا يحضره الفقيه** باللغة العربية، طلب منه الشاه عبّاس الصفوي (المعروف بصاحب قران) أن يكتبَه كذلك باللغة الفارسيّة، وقد قبل المجلسيُّ ذلك، وهكذا كتبَهْ مَرّةً أخرى بعنوان صاحب قراني المشهور بـ «شرح الفقيه» أو «اللوامع القدسية». (محمد تقي المجلسي، **لوامع صاحب قراني**، قم: مؤسّسة إسماعيليان للطبع، ط 2، 1414هـ، ج1، ص 10).

تعلُّمُها ضروريٌّ أو مستحسَن»، و«في بيان علوم أهل البيت (ع)»، و«وجوب الرجوع في جميع العلوم إلى المعصومِينَ (ع)»، و«في أوصاف علماء الدِّين»، و«في بيان اختلاف الأخبار والجَمعِ بينها»، و«في الإجازة»، و«في التعليم، وتعلُّم آدابه وثوابِه»، و«في ذمِّ الاجتهاد والآراء الباطلة»، و«في الاصطلاحات الحديثة»، وفي «أنَّ العِلم أفضل العبادات».

مَعالم الدِّين وملاذُ المجتهِدين

يبيّن الحسن بن زين الدين، ابن الشهيد الثاني (ت1011هـ)، في المقصد الأوّل في بيان فضيلة العِلم؛ فضيلةَ العِلم عبر الدليل العقليّ، ومِن ثَمَّ تناول ذلك عبر الدليل النقليّ، ونقل الآياتِ والرواياتِ، في هذا المجال، ضمن فصلَي: «فضل العِلم في الكتاب»، و«فضل العِلم في السّنّة». ونقَلَ في فصل «وجوب طلب العِلم»، رواياتٍ تحثُّ على وجوب طلب العِلم، بدون أن يتعرَّض للتحليل الدَّلاليّ. مِن ثَمَّ كتب الفصولَ التالية مستشهِداً بالآيات والرِّوايات؛ مثل فصل «ما يجب على العلماء مراعاتُه»، و«من حقوق المعلِّم على المتعلِّم»، و«وجوب العَمَلِ على العالِم»، و«ما ينبغي مع طلب العِلم». وفي نهاية المقصد الأوّل، أشار إلى: «شرف عِلم الفقه»، و«وجه الحاجة إلى الفِقه»، و«حدّ الفِقه»، و«مرتبة عِلم الفِقه وموضوعه ومسائله».

النور الساطع:

يطرح الشيخ علي آل كاشف الغطاء (ت1414هـ) موضوعَ التربية والتعليم، في نهاية الجزء الأوّل والثاني، من كتاب «**النور الساطع**»، ضمن عنوان «الخاتِمة». تشمل خاتمة الجزء الأوَّل مباحثَ عدّة:

«حقوق العالِم الدِّينيّ على غيره»، و«فرض العِلم والحثَّ على طلبه»، و«سؤال العالِم»، و«مجالسة العلماء ومذاكرتَهم». وفي بحث «فَرْض العِلم والحثّ على طلبه»، يتعرَّض الشيخ للمَباحث الدَّلالية، من خلال الإشارة إلى رواية «طلب العِلم فريضة على كلّ مسلِم». ويطرح، في نهاية الجزء الثاني من الكتاب، «خاتمة في حقوق العِلم وآداب المعلِّم والمتعلِّم». ويُعَدُّ «العَمَلُ بالعِلم»، و«فهم المسائل»، و«حُسنُ الأدب»، من آداب المعلِّم والمتعلِّم. طبعاً؛ أتى ذلك على خلاف خاتمة الجزء الأوَّل، إذ لم يكتفِ المؤلّف بنقل الرِّوايات فحسبُ، بل أورد مَطَالِبَ ونكاتٍ تربويّة.

هداية الأمّة إلى أحكام الأئمّة:

لأنَّ كتاب «**وسائل الشيعة**» يحتوي رواياتٍ كثيرة، وأجزاءً ومجلَّداتٍ عدّة، ولم يكن في متناوَل الجميع، وكان استنساخُه يتطلَّب وقتاً طويلاً؛ قام المرحوم الشيخ الحرّ العامليّ (ت1104هـ) بتلخيصِه في كتاب «**هداية الأمّة**». يطرح الحرّ العامليّ في هذا الكتاب[1]، في بحث قراءة الصَّلاة، فَصلاً، هو الثاني عشر، وعنوانه «في قراءة القرآن ولو في غير الصَّلاة». يبيِّن فيه نكاتٍ وأحكاماً تعليمية وتربوية، حول تعلُّم القرآن. ويشمل هذا الفصلُ اثني عَشَرَ موضوعاً، مِن جملتِها: «الأوَّل: في تعلُّمه (القرآن ولو في غير الصلاة) وتعليمِه»، و«الثاني: في إكرام القرآن والتفكُّر في مَعانيه»، و«الثالث: في آداب حَمَلَةِ القرآن»، و«الرابع: في أحكام التِّلاوة»، و«الخامس: في مكان القراءة وزَمانِها»... إذ يبيِّن، في كل مَورد، أحكاماً فقهية عدّةً. مثلاً، حول تعليم القرآن وتعلّمه، يصدر الأحكامَ

(1) **هداية الأمّة إلى أحكام الأئمّة**، مصدر سابق، ج3، ص 65.

التالية: «يجب تعلُّمه وتعليمُه كفاية»، و«يُستحَبُّ تعليم الأولاد القرآنَ»، و«يستحَبُّ حِفظُ القرآنِ»، و«يُستحب تعلُّم القرآن في الشبابِ وتعليمُه»، و«لا يجوز تَركُ القرآن تركاً يؤدِّي إلى النِّسْيان»، و«يجب تعلُّم إعرابِ القرآن»... إلخ.

تقرير حول موسوعة أحكام الأطفال وأدلَّتها:

يبيِّن مؤلِّفو هذا الكتاب، أنَّ الهدف من كتابته هو «جمع المباحث والآراء الفقهية المرتبطة بالطفل»؛ فيُغني هؤلاء الباحثون، كلَّ من أرادَ الحصول على آراء الفقهاء ووجهات نظرهم، عن الرجوع إلى الكتب الفقهية الأخرى.

ولكَون هذا الكتاب يجمع أحكام الطِّفل كافّةً، ويشمل موضوعاتٍ عدة في مجال التربية والتعليم، نعرض تقريراً حول فهرس محتويات هذا الكتاب:

الباب الأوَّل، هو حول وظائف الوالدَينِ قبل الزَّواج، ومرحلة الحَمْلِ وبعد ولادة الطفل. نُظِّمَ هذا الباب، الذي يشمل الكثيرَ من الإجراءات التمهيدية، في عَشرَةِ فصول: حُكم الزواج، وخصائص وصفات الزوجَينِ، ومسائل في اختلاء الزوج والزوجة، والتغذية في مرحلة الحَمْلِ، وأحكام الحمل، وحقوق الجَنِينِ، وحين وضع الحمل، والعقيقة، والخِتَان، وثقب الأذن، والولِيمة، والرَّضاع.

ويتناول الباب الثاني موضوعَ حضانة الطِّفل.

ويتحدَّث الباب الثالث عن نفقة الأطفال: على من يقع وجوب تأمين النفقة، وعلى أيِّ الأطعمة يجب الإنفاق، ونفقة الأيتام... إلخ.

ويختصُّ الباب الرابع بموضوع «الولاية على الأطفال»؛ فيتكلَّم على ولاية الأب والجدِّ، والمَولى، والوصيِّ، وولاية الحاكِم على

زواج الأولاد[1]، والولاية على أموال الأطفال... إلخ.

ويتناول الباب الخامِس مسألةَ «مَوارد تصرّف الأولياء»: في أيّ مواردَ يملك أولياء الأطفال حقَّ التصرُّف في أموال الأطفال، وكيف يجب الدِّفاع عن حقوق الطفل، ومسائل من هذا القَبِيلِ[2].

أمّا في الباب السادس، فكان البحث في «تعيين نَسَبِ الأطفال وانتسابهم للوالدَينِ»، و«أحكام الأطفال اللُّقَطَاءِ».

وسُمِّيَ الباب السابع «باب التربية والتعليم وبيان المصاديق والمناهج المؤثِّرة فيها»؛ ويشمل خمسةَ فصول: «معنى وحُكم التربية»، و«الأساليب التربوية»، و«وظائف الأولياء في تربية الطفل»؛ و«تعليم الأطفال الآدابَ الحَسَنَةَ»، و«المساواة والعدالة بين الأبناء»[3].

أمّا الباب الثامن (أوّل المجلَّد الرابع)، فخُصِّصَ للتكلُّم على أحكام طهارة الأطفال، وأحكام تنظيفِهم، والطهارة للعبادات، وأحكام جنازة الأطفال.

والباب التاسع، تحت عنوان «عبادات الصبيّ»؛ يبحث، في ثمانية فصول، عناوينَ: «شرعية عبادة الأطفال»، و«صلاة الأطفال»، و«صيامهم»، و«دفع الخُمْسِ والزَّكاة من أموال الأطفال»، و«الحجّ»، و«تأدية الجهاد»، و«الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكَر من قِبَلِ الأطفال والأولاد»، و«استحباب إلقاء التحية على الأطفال»[4].

---

(1) نهاية المجلّد الأوّل.

(2) نهاية المجلَّد الثاني.

(3) نهاية المجلّد الثالث.

(4) نهاية المجلّد الرابع.

يُلاحَظ أنَّ البابَ السابع تناوَل، بشكلٍ خاصٍّ، مباحثَ التربية والتعليم؛ فالْتزمَ المؤلِّفون المنهجيةَ الفِقهيةَ، في تبويب عملهم. ولعلَّه يمكِن القولُ إنه، وبشكل عام، مصدرٌ فِقهيٌّ، إذ تناوَل موضوعاتٍ تربويةً بمقارَبةٍ فقهية. أما في أبوابه الأخرى، فثمّةَ موضوعاتٌ حول التربية والتعليم، بشكلٍ مبعثَر، مثل ما في الباب التاسع: تمرين الأطفال على العبادات، واستحباب التسليم على الأطفال؛ أو الباب الأول، الذي قدَّمَ، في التمهيدات التربوية، بحثاً فِقهيّاً.

الرسالة المفصَّلة لأحوال المتعلِّمِينَ وأحكامُ المعلِّمينَ والمتعلِّمين:

تجدُر الإشارة إلى هذا الكتاب، وهو من كتب أهل العامة. تعرَّض مؤلّفه أبو الحسن علي بن خلف القابسي، الفقيهُ القيرواني المالِكيّ (324 ـ 403هـ) المعروف بـ «القابسيّ»، في بعض أبحاثه؛ إلى بيان الحُكم الفقهيّ لموضوعات التربية والتعليم والتعلُّم[1].

ويحتوي الكتاب:

الجزء الأول: ديباجة، وتفسير الإيمان، والإسلام، والإحسان، والاستقامة، وبيان كيفيّة صفة الصّلاح، وفضائل القرآن، وفضيلة مَن يُعلِّم القرآنَ، وآداب تعلّمه، ومن يتعلَّم القرآن وينساه على أثر الإهمال، وهل يمكن تلاوة القرآن في حال المَشيِ، أو الركوب، أو في حال الوقوف، أو في السُّوق، أو الحمَّام؟ وقراءة القرآن في الصلاة، والأب الذي يعلِّم ابْنَه قراءةَ القرآن، وحجّ الأطفال.

---

(1) علي القابسيّ، **الرسالة المفصَّلة لأحوال المتعلِّمِينَ وأحكام المعلِّمينَ والمتعلِّمينَ**، تحقيق: أحمد خالد، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ط 1، 1986.

الجزء الثاني: حُكم الوالدِ الذي لا يعلِّم ولدَه، وتعليم الطفل في الكتّاب، ودفع راتب شهريّ للمعلِّم من مال الوالِد أو الوصيّ أو أولياء الطِّفل من باب الحسبة، وتعليم البنات، والروايات المخبِّرة عن إجبارية تعليم القرآن، وعلّة أخذ أجر التعليم، وجواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن، وآراء الفقهاء حول أخذ الأجرة، وحديث الرُّقية والعَوذة، وحديث قوس، والاستئجار من أجل تعليم الشِّعر، وتعليم الكتابة والخطّ والإعراب والهِجاء والقراءَة الجيِّدة (التجويد)... إلخ.

الجزء الثالث: الهدية للمعلِّم، وأخذ شيء من الوَلَدِ، وأداة العِقاب البَدَنِيّ، ومحلّ التعليم، واشتراك المعلِّمين، والقراءة الجماعية، وإمامة الطِّفل في الصلاة...[1].

2 ـ 2 ـ تاريخ فقه التربية في المصادر «الأخلاقية»

يُلاحظ، عند مراجعة مصادر الأخلاق الإسلاميّة، أنّه تمّ

---

(1) يُرى كذلك في آثار الفقهاء المعاصرينَ، بعضُ المَوارد التي تناولت موضوعاتٍ تربويّة. مثلاً، في كتاب **أجوبة الاستفتاءات** لآية الله السيّد علي الخامنئي ـ ستّة عَشَرَ استفتاءً تعليمياً وتربوياً. (السيد علي الخامنئي، **أجوبة الاستفتاءات**، بيروت: الدار الإسلاميّة، ط 3، 1420هـ، ص 293، أسئلة 1318 ـ 1334). كذلك خَصَّص السيد محمد الشيرازي قسماً من كتابه **فقه العَولَمَة**، ـ الذي كُتب حول موضوع الفقه والعولمة، تحت عنوان «مسائل في العولمة الثقافيّة في الإسلام» ـ، لتبيين أحكامٍ فقهية عدّة حول اكتساب العِلم وحول المراكز التعليمية، في صفحتَينِ من هذا القِسم، من الكتاب (محمد الشيرازي، **فقه العَولمة**، لا مكان، لا ناشر، لا تاريخ، (نسخة البرنامج الإلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع) 2/ 1)، قم: مركز تحقيقات علوم كامپيوترى علوم اسلامى، ص 119). كما أنه تمّ تناول موضوعات تربوية عدّة («التَّوسِعة على العِيال»، و«مع الأهل والأولاد»، و«تربية الأولاد وبرّ الوالدَينِ») في قسمٍ آخر من الكتاب المذكور، تحت عنوان «مسائل حول العولمة الاجتماعيّة في الإسلام»، وكذلك بُيِّنَت أحكامها الفقهية ص 124.

التعرّض للموضوعات التربوية في الكتب «الأخلاقية»، بشكلٍ منسجمٍ أكثـرَ من الكتب الفِقهية؛ لأنَّ منهجية الكُتُبِ «الأخلاقية»، على خلاف الكتب الفقهية، ليست استنباطيةً واجتهاديةً، وهي تنظر إلى الموضوع من زاوية الحُسن والقُبح. لكن؛ في بعض المَوارد، تناولت هذه الكتب الموضوعَ، من وجهة نظر فقهيّة! وفي مَواردَ كثيرةٍ أُشيرَ، في الكتب «الأخلاقية»، من منظار المنهجية الفقهيّة، إلى المسائل التربوية.

ضمناً؛ يجب الالتفات إلى أنه يمكِن لحُكم العقل المستقلِّ، المبنيّ على حُسن سلوكٍ ما وقُبحه، أن يؤدّيَ دَوراً في إنتاج الحُكم الشرعيّ. وأساساً، بناءً على قاعدة تلازُم حُكم العقل وحُكم الشَّرع؛ يُعتبر حُكم العقل المستقلِّ أحدَ مصادرِ الفِقه. وهكذا سيصبح التفتيشُ عن خلفيّة فقه التربية، في مصادر الأخلاق الإسلاميّة، مبرَّراً.

من ناحيةٍ أخرى، التفَتَ علماء الأخلاق إلى البحث في موضوع «آداب التعليم والتعلُّم»؛ سواءٌ في كتابٍ مستقلٍّ أم في تخصيص قِسمٍ من كتاب[1]. بيان ذلك أنه يُطلَق على كيفيّات السلوك وأشكالِهِ وشمائلِه، مفرَدة «الأدَب» و«الآداب»؛ وهي منفصِلة عن السلوك بِعَينِهِ (كإلقاء التحية، والسلام، والتسليم بصوتٍ عالٍ).

في ما يأتي، وبعد أن نعرض تقريراً حولَ كتبٍ «أخلاقيّة» عدّة، سنبحث في كتب آداب التعليم والتعلُّم، في المصادر «الأخلاقية».

---

(1) مثل: **المحجّة البيضاء**، مصدر سابق، ج 1، كتاب العلم، الباب الخامس: في آداب المتعلّم والمعلّم، ص109؛ أحمد النراقي، **معراج السعادة**، لا مكان، هجرت، ط 5، 1377، ج2، ص159.

تقرير حول كتابَي «إحياء علوم الدِّين» و«المحجّة البيضاء»:

نظّم الغزاليُّ كتابَ «**إحياء علوم الدِّين**»، في أربعة أقسامٍ، ضمن تبويبٍ بَدِيعٍ:

أ) **رُبع العبادات**: يتحدّث هذا القِسم عن علاقة الإنسان بالخالق، وفيه بحوث معرفية عدّة. وهو يشكّل أصغرَ جزء في الكتاب، ويشتمِل على عَشرَةِ «كُتُبٍ»: كتاب العِلم[1]، وكتاب قواعد العقائد، وكتاب أسرار الطهارة، وكتاب أسرار الصلاة، وكتاب الزكاة، وكتاب أسرار الصيام، وكتاب أسرار الحجّ، وكتاب آداب تلاوة القرآن، وكتاب الأذكار والدَّعَوَاتِ، وكتاب ترتيب الأوراد في الأوقات.

ب) **رُبع العادات**: معظَم هذا القِسم يتناول علاقةَ الناس فيما بينهم؛ ويشتمل على عَشرَةِ «كُتُبٍ»: كتاب آداب الأكل، وكتاب آداب النِّكاح، وكتاب آداب أحكام الكَسبِ، وكتاب الحلال والحرام، وكتاب آداب الصُّحبة والمعاشَرة مع أصناف الخَلقِ، وكتاب العُزلة، وكتاب آداب السَّفَر، وكتاب السَّمَاعِ والوَجْدِ، وكتاب الأمر بالمعروف والنَّهي عن المُنكَر، وكتاب آداب المشية وأخلاق النبوة.

---

(1) ترتبط موضوعات «كتاب العِلم» بمباحث التعليم والتعلّم، التي تتألف من سبعة أبواب: الباب الأوّل: في فضل العلم والتعليم والتعلّم؛ الباب الثاني: في العلم المحمود والمذموم وأقسامه وأحكامه؛ الباب الثالث: فيما يعدّه العامّة من علوم الدِّين، وليس منها؛ الباب الرابع: في سبب إقبال الخلق على المناظَرة وشروطها، وآدابها، وآفاتها؛ الباب الخامس: في آداب المعلّم والمتعلّم؛ الباب السادس: في آفات العلم والعلماء، والعلامات الفارقة بين علماء الدّنيا والآخرة؛ الباب السابع: في العقل وفضيلته وأقسامه، وما جاء فيه من الأخبار.

ج) **رُبع المُهلِكَاتِ**: يختصُّ هذا القِسم ببَيانِ علاقة الإنسانِ بنفسِه؛ وأكثرُ ما يتناول، مسألةَ الرَّذائل «الأخلاقيّة»؛ يعدّ ربع العادات أو المهلكات، من ناحية الكمّيّة، من الأقسام المتوسِّطة للكتاب، ويشتمِل على عَشرَةِ كتب: كتاب شرح عجائب القلب، وكتاب رياضة النفْس، وكتاب آفات الشهوتَينِ (شهوة البطن وشهوة الفرْج)، وكتاب آفات اللِّسان، وكتاب آفات الغَضَبِ والحِقْدِ والحَسَدِ، وكتاب ذمِّ الدُّنيا، وكتاب ذمِّ المال والبُخل، وكتاب ذمِّ الجاه والرِّياء، وكتاب ذمِّ الكِبرِ والعُجْبِ، وكتاب ذمِّ الغرور.

د) **رُبع المُنجِياتِ**: يعرِض هذا القِسم، كذلك، علاقة الإنسان بنفسه، من حيث موضوعُ «الفلاح». وهذا القِسمُ هو الأكبرُ حجماً في الكتاب، ويشتمِل على عَشرَةِ كتب: كتاب التوبة، وكتاب الصبر والشُّكر، وكتاب الخَوف والرَّجاء، وكتاب الفَقر والزُّهد، وكتاب التَّوحيد والتوكُّل، وكتاب المحبَّة والشَّوق والأنس والرِّضا، وكتاب النّيّة والصِّدق والإخلاص، وكتاب المراقَبة والمحاسَبة، وكتاب التفكُّر، وكتاب ذِكر المَوت.

ويعترِف أبو حامِد بأنه أخذ هذا التصنيفَ من الفقهاءِ[1].

ويُعتبَر كتابا «**المحجّة البيضاء**» و«**في تهذيب الإحياء**»، لمؤلِّفِهما المرحوم الفَيض الكاشانيّ، من أفضل التلخيصات وأكملها، لكتاب «**إحياء علوم الدِّينِ**». وقد كُتبا بناءً على مباني «الشيعة» وعقائدهم.

---

(1) «وإنما حملني على تأسيس هذا الكتاب على أربعة أرباع؛ أمرانِ، الباعث الثاني: أنّي رأيت الرَّغبةَ... فلم أبعِد أن يكون تصويرُ الكتاب بصورة الفقه تلطُّفاً في استدراج القلوب». (**إحياء علوم الدِّين**، مصدر سابق، ج1، ص5).

فقد تعرَّض المحدِّث الكاشانيّ، مع عِلمه واطِّلاعِهِ على مرتبةِ كتاب الإحياء وأهميته؛ لمطالِبه، على أحسن وجه ممكِن، وقام بتلخيصه وتهذيبِه ضمن مجموعةٍ تُوازي أصلَ الكتاب.

وبسبب اطِّلاع المؤلِّف، وقدرته، وإحاطته بعِلم الأخلاق والِفقه والحديث؛ أبدعَ في أثره الذي قدَّمه. فقد أدرك، أنَّ «إحياء» الغزالي، في حاجة إلى تنقيح الحواشي وحذف بعضها لأسباب عدّة:

1 ـ اشتماله على قصص وروايات عجيبة وخرافيّة؛ فالمتصوِّفون لا يراعون أيَّ ضابطة في نقلِها وذِكرها؛

2 ـ ابتناء الكتاب على فِقه أهل السّنّة وذَوقهم؛

3 ـ عدمُ تثبّت الغزاليّ من الأخبار والأحاديث المجهولة أو الضعيفة، المنقولة في كتابه[1]؛

وتعتبَر هذه النقاط من أهمِّ مشكلات الكتاب العِلمية. ولقد أدّت إلى ابتعاد الإماميّة جميعِهم، عن هذا الكتاب. وقد حاول المحدِّث الكاشانيّ، عن طريق تهذيبه وتلخيصه، رَدمَ هذه الهُوَّةِ فيه.

وعلى الرغم من تصرُّف الفَيض وتدخُّله، إلا أنه بقيَ أساسُ كتاب الإحياء حاضراً، في «**المحجّة البيضاء**»، إذ حُفِظَ ثلاثة أرباعه بالكامل. فالتغيير الوحيد الذي أدخلَه الفَيضُ في كتب الإحياء الأربعِينَ هو إبرازُ كتابِ «آداب الشيعة وأخلاق الإمامة»، بدلاً من آداب السَّماع والوجْد؛ لأنَّ السَّماعَ والوَجْدَ لَيسَا من مذهَب أهل البيت (ع).

(1) **المحجّة البيضاء**، مصدر سابق، مقدمة المؤلِّف، ج1، ص1.

تقرير عن «مُنيَة المريد»:

يعتبَر كتاب «**منية المريد**»[1] من أكثر الكُتُبِ تفصيلاً وجامِعيَّةً، في التربية والتعليم والآداب وقيمةِ العِلم؛ وهو أحد مصادر كتاب «**بحار الأنوار**». يتناول الفقيه المشهور، الشهيد الثاني، بعض مَوارد هذا الكتاب، من خلال المنظار الفِقهي، حتَّى إنه استخدَم، في تسمية بعض أقسام الكتاب، عبارةَ «أحكام وآداب».

ويقع كتاب «**منية المريد**»، في أربعة أبوابِ، ومقدِّمة وخاتِمة:

تختصُّ مقدِّمة الكتاب بإثباتِ فضيلة وأفضليَّة العِلم والتعليم والتعلُّم. وقد نُظِّمت المقدِّمة في سبعة فصول: فضيلة العِلم من وجهة نظر القرآن، وفضيلة العِلم في الروايات النبويّة، وفضيلة العِلم في روايات الشيعة، وفضيلة العِلم في تفسير الإمام العسكريّ (ع)، وفضيلة العِلم في كُتُبِ السَّابِقِينَ، وفضيلة العِلم في آثار بعض العلماء وأبحاثِهم، والدليلُ العقليُّ على فضيلة العِلم.

أما بالنسبة إلى الباب الأوّل من الكتاب، فقد جُمع تحت عنوان «آداب المعلِّم والتلميذ»؛ ويشتمل على ثلاثة أنواع من الآداب:

يختصُّ النوع الأوَّل بالآداب المشترَكة للمعلِّم والتلميذ، في فضاء التربية والتعليم، لجهة الدرس والأعمال التعليمية. ويتكلَّم النوع الثاني على المعلِّم والآداب التعليمية التي يجب أن يتحلّى بها، في

(1) تُرجم هذا الكتاب مرّاتٍ عدّة، بسبب أهميته وشموله. من ذلك: «**سراج المبتدِئين في علوم آل محمد المعصومين**» (ترجمه إلى الفارسيّة وشرحه السيّد محمود دهسرخي الأصفهاني سنة 1374هـ)، وترجمه الشيخ محمد باقر ساعدي الخراساني سنة 1369 هـ، وترجمه السيّد محمد باقر حجتي سنة 1400 هـ، وقد طُبع حتّى الآن أكثر من أربعَ عَشرَةَ مَرَّةً، من قِبل دفتر نشر فرهنگ اسلامي؛ **محاسن الآداب**، (شرح منظوم **منية المريد**)، لعبد الرحيم شوشتري المولود سنة 1313هـ.

تعامله مع التلاميذ، لجهة التدريس وفضاء الصفّ. ويشتمل النوع الثالث على الآدابِ الخاصّة بالتلاميذ، لجهة تعاملهم مع أنفسِهم ومع الأستاذ، ووظائفِ التلميذ في الصف والمدرسة.

أمّا الباب الثاني، فقد سمّاه الشهيد الثاني «آداب الفتيا، المفتي والاستفتاء». يحتوي هذا الباب أربعة أنواع؛ النوع الأوّل: الأمور المعتبَرة في أيِّ مُفتٍ؛ والنوع الثاني: أحكام وآداب المُفتي؛ والنوع الثالث: آداب الفتيا؛ والنوع الرابع: أحكام وآداب الاستفتاء.

وبالنسبة إلى الفصل الثالث، فقد جُمِعَ تحت عنوان: «المناظرة: الشروط، الآداب والآفات». وأشير فيه، ضِمنَ فصلَين، إلى شروط المُناظرة وآدابها، وآفاتِها.

أمّا آخر أبواب الكتاب، الباب الرابع، فقد تعرَّض لموضوع «الكتابة والكتاب».

ويشتمل كتاب «**مُنيَة المريد**» على خاتمة وتتمّة؛ فتدور الخاتمة في فلك ثلاثة مَوَاضِيعَ:

1 ـ أنواع العلوم الشرعيّة ومقدِّماتُها، مِن علومٍ عقليّة وعِلومٍ أدبية؛

2 ـ مَراتب الأحكام الشرعية؛

3 ـ ترتيب العلوم من وجهة نظر طالب العِلم.

سيرٌ في كتب آداب التعليم والتعلُّم في المصادر «الأخلاقية»[1]

إنَّ لتأليف الكتب التي تدور حول موضوعِ «آداب التعليم

---

(1) يجدُر ذكرُ أنَّ عدداً من الكُتُبِ، تُعَدُّ كتباً روائيّةً؛ مثل كتاب **جامع بيان العِلم وفضله**، ولكننا جعلناها بعضها مع بعضها الآخر، في هذا المجال، بسبب تناسُبها مع مجموعة من كُتُبِ آداب التربية والتعليم في الإسلام.

والتعلُّم»، تاريخاً طويلاً بين العلماء المسلِمين، ومنها[1]:

«**آداب المتعلِّمين**» لأبي عبد الله محمد بن سحنون (ت226هـ): ظاهراً؛ إنّ هذا الكتاب من أقدم الكتب المرتبطة بآداب التربية والتعليم الإسلاميّ. اكتفى مؤلِّفُه بنقل الروايات في هذا المجال، لا أكثرَ من ذلك. وتشتمل عناوين هذا الكتاب على: تعليم القرآن العزيز؛ العدالة بين الأطفال؛ وظيفة المعلِّم في هذا المجال؛ الحُكم حول قبول هديّة العيد؛ المَوارد التي يجب ترك الطفل فيها حرّاً؛ وظيفة المعلِّم في الانتباه إلى الأطفال؛ أجرة المعلِّم؛ تأجير القرآن والكتب الفقهية وأمثال ذلك.

«**جامع بيان العِلم وفضله وما ينبغي في روايته وحَمْلِهِ**» لأبي يوسف بن عبد البرّ النمريّ القرطبيّ (363 ـ 368هـ): يعتمد المؤلِّف، في هذا الكتاب، منهجية المحدِّثين عينَها، فيكتفي بنقل الرِّوايات. ولقد نشِر هذا الكتابُ في مجلَّدَينِ صغيرَينِ، من قِبل منير آقا الدِّمشقيّ المصريّ، تحت عنوان «**جامع بيان العِلم وفضلِه**». والسببُ في كتابة المؤلِّف هذا الأثر، هو الإجابة على أسئلتِه الشخصيّة، في موضوعاتٍ مثل فضل العِلم والتعلُّم، وحُسنِ بَذلِ الجُهدِ في التعلُّم... إلخ.

«**تلقين المتعلِّم**» لابن عبادة إبراهيم بن محمَّد (ت400هـ).

«**تقييد العِلم**» للخطيب البغداديّ أبي بكر أحمد بن عليّ ثابت بن أحمد بن مهديّ (392 ـ 364هـ). العناوين الكلّيّة لهذا الكتاب، بعد المقدِّمة، هي؛ القِسم الأوّل: الإخبار حول النهي وكراهية كتابة العِلم؛ القِسم الثاني: علّة كراهية كتابة الحديث؛ القِسم الثالث:

---

(1) نقلاً عن: **آداب تعليم وتعلم در اسلام**، ترجمة: حجتي، مصدر سابق؛ ص673 وما بعد.

الإخبار حول إباحة كتابة الحديث؛ فضيلة الكتب وأقوال العلماء في ذلك.

«**آداب المعلِّمينَ**» لأبي عمر بن محمد بن عفيف بن عبد الله مربول أمويّ قرطبيّ (ت420هـ).

«**آدب الإملاء والاستملاء**» لعبد الكريم محمد بن منصور السمعاني «نسّابة» (ت562هـ). يقع هذا الكتاب في ثلاثة فصول: «أدب المُملِي»، و«أدب المُستَملِي»، و«أدب الإملاء».

«**آداب المُرِيدِينَ**» لأبي النجيب عبد القاهر بن عبد الله السهروردي (ت563هـ).

«**تلقين المُبتَدِي**» لأبي محمد عبد الحق بن عبد الرحمان الإشبيلي (ت582هـ).

«**آداب المتعلِّمينَ**» للخواجة نصير الدِّين محمد بن حسن الجهروديّ الطوسيّ (597 ـ 672هـ). طُبع هذا الكتاب لمرَّاتٍ عدّة، في الكتاب المعروف بـ «جامع المقدِّمات» والذي يشتمل على عدد من الكتب كانت تعتمد كمقرّر دراسي في الحوزة العلميّة، ويقع في اثنَي عَشَرَ فصلاً:

ماهيّة العِلم وفضيلتُه؛ اختيار المعلِّم؛ الأستاذ والشريك؛ الجِدّيّة والاستمرار والسَّعي؛ تعيينُ يوم بَدءِ الدرس؛ التوكُّل في مرحلة الدِّراسة؛ الشفقة والنصيحة؛ التقوى في الدراسة؛ ما يوجِب الحِفظَ والنِّسيانَ؛ ما يوجب زيادة الرِّزقِ والعُمُرِ وما يُنقِصُهُمَا.

«**تعليم المتعلِّم لتعلُّم طريق التعلُّم**» لبرهان الدِّين الزرنوجيّ ـ من تلامذة الفرغانيّ ـ (عاش قبل سنة 593 وذكَر بعضهم وفاتَه في 591هـ). مَطالب هذا الكتاب، كمطالِب «**آداب المتعلِّمينَ**» (المنسوب

إلى الخواجة الطوسيّ)؛ ويُحتمَل أن يكونَ هذا الكتاب هو عَينُهُ، المنسوبَ إلى الطوسيِّ.

«**تذكرة السامع والمتكلِّم في أدب العالِم والمتعلِّم**» لأبي عبد الله بدر الدِّين بن أبي إسحاق إبراهيم بن أبي الفضل سعد الله بن جماعة كنانيّ (639 ـ 733هـ): وتشبه مَطالب هذا الكتاب، إلى حدٍّ كبير، مَطالبَ كتاب «**مُنيَة المُريد**»؛ الباب الأول: في فضيلة العِلم والعالِم وذرّيّته؛ الباب الثاني: في آداب العالِم اتجاهَ نفسِه، الطّلاب والدَّرس؛ الباب الثالث: في آداب المتعلِّم اتجاه نفسِه، المعلِّم، الرِّفاق والدَّرس؛ الباب الرابع: في الآداب المرتبطة بالكتاب؛ الباب الخامس: في آداب السَّكَنِ في المَدَارِسِ والمَطالب ذات الصِّلة بذلك.

«**شفاء المتألِّم في آداب المعلِّم والمتعلِّم**» لعبد اللطيف بن عبد الرحمٰن بن أحمد بن عليّ غانم السعديّ المَقدِسيّ الشافعيّ (المعروف بابن نباته أو ابن غانم) (786 ـ 856هـ): يحتوي هذا الكتاب: المقدِّمة: في الجمع بين شَرَفِ العِلم وفضيلتِه؛ الباب الأوَّل: في آداب المتعلِّم؛ الباب الثاني: في آداب المعلِّم؛ الباب الثالث: في معرفة أقسام العلوم؛ الخاتمة: في ما جمع الله تعالى لخَلقِه جملة من آدابهما وشروطهما.

«**الدرّ النضيد في آداب المفيد والمستفيد**» لبدر الدِّين محمد بن رضيّ الدِّين الغزّيّ (ت904هـ): تناول المؤلِّف، في هذا الكتاب، مسألة قِيمَةِ العِلم والتعلُّم؛ وآدابَهما، وأقسام العلوم الشرعية.

«**مُنيَة المُريد في آداب المفيد والمستفيد**» لزين بن عليّ بن نور الدِّين أحمد الجبعيّ العامِليّ (المعروف بالشهيد الثاني) (911 ـ 965هـ).

«**ترغيب المتعلِّمين**» لمحرم بن بير محمد بن مريد القسطمونيّ

الواعظ: نُظِّم هذا الكتاب في عَشَرَةِ مَطالب، شبيهةٍ جدّاً بمَطالب «**آداب المتعلِّمينَ**» المنسوب إلى الخواجة الطوسيّ: الاعتقاديات؛ فضل العِلم؛ بذل الجهد والسَّعي، الوَرَع، عوامل تقوية وتضعيف الذاكرة؛ الأمور الموجِبة لبَرَكَة الرِّزق وطُول العُمُرِ.

2 ـ 3 ـ تاريخ فقه التربية في المصادر الرِّوائية

نظر، في هذا القِسم، إلى السوابق البحثية لقضايا فقه التربية، في المصادر الرِّوائية. فكالمصادر الأخرى؛ يُلاحَظ، في المصادر الروائية، حضورُ المقارَبة الفقهيّة في الموضوعات التربوية. ومن أفضل المصادر، في هذا المجال؛ كتاب «**وسائل الشيعة**»[1]، الذي استفاد، في تسمية الأبواب فيه، من الألفاظ الفقهيّة والتجويزيّة. وسنتحدّث، في ما يلي، عن كتاب «**وسائل الشيعة**»، ومصادر روائية مهمّة أخرى.

تقريرٌ حول المَباحث التربوية في كتاب «وسائل الشيعة»:

يجمع المرحوم الحرّ العامليّ، في المجلَّد السادس، مجموعةً من الأبواب، تحت عنوان «أبواب القراءة في الصَّلاة». ويُعَنْوِنُ البابَ الثالثَ، من هذه المجموعات، بـ: «باب مَن لم يُحسِن الفاتحة ولا غيرها من القرآن ولمْ يمكِنْه التعلُّم لِضِيقِ الوَقتِ أجزأه أن يكبِّرَ ويسبِّحَ، وكذا المستعجِل في النافلة»[2]. وكذلك يضع عنوان الباب

(1) طبعاً؛ ذُكر كتاب **هداية الأمّة إلى أحكام الأئمّة**، مصدر سابق، الذي هو تلخيصٌ لـ «**وسائل الشيعة**»، من ضمن المصادر الفقهية.

(2) باب أنَّ مَن لم يُحسِنِ الفاتحة ولا غيرها من القرآن، ولم يمكِنه التعلُّمُ لضيق الوقت، أجزأه أن يكبِّر ويسبِّحَ، وكذا المستعجِل في النافلة.

67: «باب عدم جَواز ترجمة القراءة والأذكار والتشهُّد بغَيرِ العربيّة ووُجوب التعلّم مع الإمكانِ[1].

ويشتمِل المجلَّد السادس، من هذا الكتاب، على قسم آخرَ، تحت عنوان: «أبواب قراءة القرآن ولو في غَيرِ الصَّلاة»؛ الذي يحتوي عناوينَ أبوابٍ تُعتبَر سابقةً في فقه التربية.

ويصدِر الحرُ العامِليُّ فتواه، في خصوص هذه الموضوعات التعليمية والتربوية، في:

الباب 1: وجوب تعلّم القرآن وتعليمِه كفايةً، واستحبابه عَيناً؛ الباب 3: استحباب التفكّر في معاني القرآن وأمثالِه ووعدِه ووَعِيده؛ الباب5: استحباب حِفظ القرآن وتحمُّل المشقّة في تعلُّمه وحِفظه؛ الباب 6: استحباب تعلُّم القرآن في الشباب وتعليمِه وكَثرةِ قراءته وتعاهُدِه؛ الباب 7: استحباب تعليم الأولادِ القرآنَ؛ الباب 10: استحباب تعليم النِّساء سورةَ «النُّورِ» و«المَغزل»، دُونَ سورة «يوسف»، والكتابة؛ الباب 30: وجوب تعلُّم إعراب القرآن، وجوازُ القراءة باللَّحنِ مع عَدَمِ الإمكانِ.

طبعاً؛ تنضوي الأبواب الباقية، التي تتحدَّث عن الأُنس بالقرآن الكريم... تحتَ المسائل التربوية وأساليب التربية الإسلامية.

ويُفتي المرحومُ الحرّ العامليّ، في مَواضِعَ أخرى؛ في التربية البَدَنية، باستحبابِ تعلُّم الرِّماية بالقَوسِ والنشَّاب[2]. ويعتبِر، في مجلَّدٍ آخرَ، ضمن بحث الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَر، أنَّ

---

(1) باب 67: باب عدم جواز ترجمة القراءة والأذكار، والتشهّد بغَير العربيّة، ووجوبِ التعلُّم مع الإمكان.

(2) **وسائل الشيعة**، مصدر سابق، ج15، ص140، أبواب الجهاد وما يناسبه، باب 58، استحباب تعلُّم الرمي بالسِّهام.

إظهارَ العِلم وبَذلَ الجُهد العلميِّ لمواجهة البِدَع في المجتمَع، هما من وظائف العلماء. ويُفتي بوجوب إظهار العِلم[1].

أمّا المجلَّد السابعَ عَشَرَ، فيشمُلُ «كتاب التِّجارة»؛ الذي يبحث في قِسم «أبواب ما يُكتسَب به»، منه، موضوعاتٍ متناسبةً مع بحثنا، وهي[2]: الباب 16: تحريم بَيعِ المغنّية، وشرائِها، وسماعِها، وتعليمِها، وجوازُ بَيعِها وشرائِها لِمَن لا يأمُرها بالغِناء بل يمنعُها منه؛ الباب 24: عدم جَواز تعلُّم النجوم، والعملِ بها، وحُكمُ النظر فيها؛ الباب 25: تحريم تعلُّم السِّحر وأجرِه واستعمالِه في العُقَدِ، وحُكمُ الحَلِّ (فكّ السحر)؛ الباب 29: كراهة الأجرة على تعليم القرآن مع الشرط، دون تعليم غيره، واستحبابُ التسوية بين الصبيان، وحُكم أجرة القراءة؛ الباب 99: تحريم الغِناء، حتّى في القرآن، وتعليمِه وأجرتِه، والغيبةِ والنميمَةِ؛ الباب 105: ما ينبغي تعلُّمُه وتعليمُه، مِن العلوم، وما لا ينبغي.

كذلك، يُشير في مَوضعٍ آخرَ، في عنوان: «باب إلى استحباب تعلُّم الكتابة والحِسَابِ، وآدابِ الكتابة»[3].

ويشمل المجلَّد 21 من **وسائل الشيعة**، كتابَ «النِّكاح»؛ الذي يختصّ قِسمٌ منه بـ «أبواب أحكام الأولاد»، وفيه 109 أبواب، تتحدَّث كلُّها عن مقدِّمات وِلادة الطِّفل، والإجراءاتِ التمهيديَّةِ

---

(1) المصدر نفسه، ج16، كتاب الأمر بالمعروف، باب وجوب إظهار العِلم عند البِدَع.

(2) وانظر كذلك: المصدر نفسه، ج10، كتاب العقود والإيقاعات، أبواب المَكاسب، باب 7، «بَيعُ المَصاحف وأجرُ كتابتِها وتعليمِها».

(3) المصدر نفسه، ج17، ص403، أبواب آداب التجارة، باب 15، «استحباب تعلّم الكتابة والحساب وآداب الكتابة».

لتربيتِه[1]. ومن المَسائل الأخرى التي أفتى فيها المرحوم الحرّ العامليّ؛ جوازُ تأديبِ المَملوكِ على عصيانِه، لا في ما وَقَعَ على يَدَيهِ، وكراهةُ الزيادَة في تأديب الصَّبيّ والمَملوك على خَمسٍ أو سِتِّ ضربات، وعدمُ جواز الجَورِ في المخايَرة بين الصبيان[2].

تقريرٌ حول المباحث التربوية في «بحار الأنوار»:

إنّ حضور المقاربة الفقهية للموضوعات التربوية، في «**بحار الأنوار**»، أقلُّ، مقارنةً بـ «**وسائل الشيعة**»؛ إلّا أنَّ الإشارة إلى وجهات نظر المرحوم العلّامة المجلسيّ، تحت عنوان: «بَيَانٌ»، لا يخلو من فائدة. ومن الموضوعات التربوية التي يمكِن ملاحظتُها في هذه الأبواب:

موضوع المجلَّد الأول، والثاني، الخاصّ بـ «كتاب العقل والجهل». ويُلاحَظ في قِسم «أبواب العقل والجهل»، وجودُ موضوعات مثل: باب 1: فضيلة العقل ومذمة الجهل؛ باب 2: حقيقة العقل وكيفيّة خلقه؛ باب 3: احتجاج الله تعالى على الناس بالعَقلِ، وأنه يحاسبُهم على قدر عقولِهم؛ باب 4: علامات العَقل وجنودُه؛ باب 5: النوادِر.

ويجمع المرحوم المجلسيّ في «أبواب العِلم، وآدابه، وأنواعه وأحكامه»، العديدَ من الموضوعات: باب 1: وجوب التعلّم وثواب طلب العلم؛ باب 2: أصناف الناس في العِلم، وفضل حبّ العلماء؛

---

(1) انظر: المصدر نفسه، ج 21، الباب 100 و101 من أبواب النِّكاح وأبواب الأولاد وأحكامها.

(2) المصدر نفسه، ج28، ص 372، باب 8، جوازُ تأديب المملوك على عصيانه، لا على ما وقع على يدَيه؛ وكراهةُ الزيادة في أدب الصبيّ والمملوك على خمس أو ستّ ضربات، وعدمُ جواز الجَور في المخايَرة بين الصِّبيَانِ.

باب 3: سؤال العالِم، ومُذاكرتُه، وإتيان بابِه؛ باب 4: مجالَسة العلماءِ والحضور في مَجالس العِلم، والمذاكَرة فيه، وذمُّ مخالَطة الجُهَّال؛ باب 5: العملُ بغير عِلم؛ باب 6: العلوم التي أمِر الناسُ بتحصيلِها ليستفيدوا منها، والحكمة في ذلك؛ باب 7: آداب طَلَبِ العِلم وأحكامُه؛ باب 8: ثواب الهداية والتعليم، وفضلُهما، وفضلُ العلماء، وذمُّ إضلال الناس[1]؛ باب 9: استعمال العِلم، والإخلاص في طلبِه، وتشديدُ الأمر على العالِم؛ باب 10: حقُّ العالِم؛ باب 11: صفاتُ العلماء وأصنافُهم؛ باب 12: آداب التعليم؛ باب 13: النهي عن كِتمانِ العِلم والخيانَة، وجَوازُ الكِتمانِ عن غير أهلِه؛ باب 14: مَن يجوز أخذُ العِلم منه ومَن لا يجوز، وذمُّ التقليد... إلخ. باب 15: ذمُّ علماء السُّوء ولزومُ التحرُّزِ منهم؛ باب 16: النهي عن القَولِ بغَير عِلم، والإفتاء بالرأي، وبيانُ شرائطِه (شرائط الإفتاء)؛ باب 17: ما جاء في تجويز المجادَلة والمخاصَمة، في الدِّين، والنهي عن المِراء؛ باب 18: ذمُّ إنكار الحقِّ والإعراضِ عنه والطعنِ على أهلِه؛ باب 19: فضلُ كتابةِ الحديثِ وروايتِه؛ باب 20: مَن حَفِظَ أربعينَ حديثاً؛ باب 21: آداب الرِّواية؛ باب 23: إنهم، عليهم السلام، عندهم موادُّ العِلم وأصولُه، ولا يقولون... إلخ.

ومن المسائل المرتبطة بمجال التربية والتعليم: وجوبُ معرفة الله[2]، والنهي عن التفكُّر في ذاتِ الله تعالى[3]، وجوبُ معرفة الإمام[4].

---

(1) بداية المجلَّد الرابع.

(2) **بحار الأنوار**، مصدر سابق، ج 3، كتاب التوحيد، باب 1: ثواب الموحِّدينَ والعارِفينَ، وبيانُ وجوب المعرفة... إلخ.

(3) المصدر نفسه، كتاب التوحيد، باب 9: النهي عن التفكُّر في ذات الله تعالى... إلخ.

(4) المصدر نفسه، ج23، كتاب الإمامة، باب 4: وجوب معرفة الإمام... إلخ.

تقريرٌ عن الموضوعات التربوية في «أصول الكافي»:

يتناول المرحوم الكُلَينيّ، في المجلَّد الأوَّل لـ «**الكافي**»، وكتاب العقل والجهل، كتاباً تحت عنوان «فضل العِلم»، ضمَّنه رواياتٍ حول: باب فرض العِلم ووجوب طَلَبِهِ والحثّ عليه؛ باب صفة العِلم وفضله وفضل العلماء؛ باب أصناف الناس؛ باب حقّ العالِم؛ باب فقد العلماء؛ باب مُجالَسة العلماء وصحبتهم؛ باب سؤال العالِم وتذاكُره ؛ باب بذل العِلم؛ باب النهي عن القول بغَير عِلم؛ باب مَن عَمِلَ بغَير عِلم ؛ باب استعمال العِلم؛ باب المستأكَل بعلمِه والمباهي به؛ باب لزوم الحجّة على العالِم وتشديد الأمر عليه؛ باب رواية الكُتُبِ، والحديث، وفضل الكتابة والتمسُّك بالكتب؛ باب التقليد؛ باب البِدَعِ والرأي والمقاييس.

تقريرٌ حول كتاب «العِلم والحِكمة»:

يختصُّ هذا الكتابُ، وهو أحدُ كتبِ موسوعة «**ميزان الحِكمة**»[1]، بموضوع العِلم والحِكمة. ويشمل ألفَي حديثٍ. وحذَفَ مؤلّفه سَنَدَ الرِّوايات، واكتفَى بذِكر الرَّاوي الأوَّل فقط.

كذلك؛ من الأمور الملفِتة في هذا الأثَر، أنه، مع الاستفادة من مصادرَ روائيةٍ كثيرةٍ، من العامّة والخاصّة؛ يشير إلى اختلافِ النصوص في المصادر المتنوّعة. وطبعاً؛ ينبري المؤلِّف إلى إظهار وجهة النظر الفقهيّة في بعض المَواضع[2].

---

(1) محمد الريشهري، **ميزان الحكمة**، (11 مجلداً)، قم: دار الحديث، ط 1، 1384هـ.

(2) مثلاً؛ انظر: محمد الريشهري، **العلم والحكمة في الكتاب والسُّنة**، قم: دار الحديث، ط 2، 1376ش، القسم الخامس، (الفصل الأوَّل: وجوب التعلُّم؛ =

نُظِّمَ هذا الأثر في سَبعَةِ أقسام:

القِسم الأوَّل: العِلم (الفصل1: حقيقة العِلم؛ الفصل2: فضيلة العِلم؛ الفصل3: آثار العِلم)؛

القِسم الثاني: الحِكمة (الفصل1: معنى الحكمة؛ الفصل2: الفضيلة والحكمة؛ الفصل3: آثار الحكمة؛ الفصل 4: رأس الحكمة؛ الفصل 5: جَوَامِعُ الحكمة؛ الفصل6: صفاتُ الحُكماء؛ الفصل 7: النَّوادر)؛

القسم الثالث: المبادئ (الفصل1: مبادئ العِلم والحِكمة؛ الفصل2: أسباب المَعارف العقليّة؛ فصل3: أسباب المَعارف القلبية؛ الفصل4: مبادئ الإلهام)؛

القسم الرابع: المَوانع (الفصل 1: حُجُبُ العِلم والحِكمة؛ الفصل الثاني: ما يُزيل الحُجُبَ)؛

القسم الخامس: التعلُّم (الفصل1: مبدأ التعلُّم؛ الفصل 2: فضل التعلُّم؛ الفصل 3: آداب التعلُّم؛ الفصل 4: آداب السؤال؛ الفصل 5: أحكام التعلُّم)؛

القسم السادس: التعليم (الفصل 1: وجود التعليم؛ الفصل 2: فضل التعليم؛ الفصل 3: آداب التعليم؛ الفصل 4: آداب الجواب)؛

القسم السابع: العالِم (الفصل 1: فضل العالِم؛ الفصل 2: آداب العالِم؛ الفصل 3: حقوق العالِم والمعلِّم والمتعلِّم؛ الفصل 4: أصناف العُلَماء؛ الفصل 5: الأمثال العُليا للعِلم والحِكمة؛ الفصل 6: علماء السُّوء).

= الفصل الثاني: فضل التعلُّم؛ الفصل الخامس: أحكام التعلُّم)، والقسم السادس (الفصل الأوَّل: وجوب التعليم؛ الفصل الثاني: فضل التعليم).

كتاب حكمت نامه كودكان

كذلك؛ يمكن ذِكرُ كتاب «**حكمت نامه كودكان**» (حكمة الصبيان)، من ضمن الآثار الرِّوائية ذات الصِّلة بالأطفال[1]، الذي يشتمل على 522 روايةً. وقد توزَّعتِ الرِّوايات فيه، على ثلاثة أقسام: «أسس تربية الطِّفل»، و«حقوق الأبناء» و«وظائف الطِّفل».

يتضمَّن القِسم الأوَّل أربعةَ فصول؛ الفصل الأول (ويجمَع الروايات التي تتحدّث عن «الأسرة»): طلب الولد؛ فضيلة الولد الصالح؛ فضيلة تحمّل أذية الطفل؛ أجر تربية البنات؛ الاهتمام بالبنات؛ تأنيب الوَلَدِ غَيرِ الصالح... ويتناول الفصل الثاني موضوعَ «الوراثة»، وقُسّمت الروايات على النحوِ التالي: التأثير الجَذريّ، تأثير الوراثة على جِسم المَولود حديثاً، تأثير الوراثة على أخلاق المَولود، تأثير الزَّواج من الأقارب. ويختصُّ الفصل الثالث بالحديثِ عن تأثير الطَّعام على الأخلاق والتربية، وكذلك تأثير طعام المرأةِ الحَامِلِ على جَنِينِهَا... ويذكُر، في كلٍّ ذلك، الشَّواهدَ الروائيةَ عليها. أما الفصل الرابع (الأخير)، في القِسم الأوَّل، من الكتاب نفسه، فيدور حول موضوعِ «كيفية انعقاد النطفة».

ويشتمل القسم الثاني، «حقوق الأبناء»، على سِتَّةِ فصول. يتناول الفصل الأول «حقوق المَولود» ويصنِّف الرواياتِ بحسب العناوين التالية: إكرام الولادة، غُسل المَولود، التحنيك، التسمية، حلق الرأس، العقيقة، الخِتَانُ. ويطرَح الفصل الثاني «حقوقَ الطِّفل الرَّضيع». ويقع الفصل الثالث تحت عنوان «التربية والتعليم»، وملاكُ

---

(1) الريشهري، **حكمت نامه كودك**، ترجمة: عباس پسنديده، قم: دار الحديث، ط 1، 1385.

تقسيمِ الروايات في هذا الفصل، هو الموضوعاتُ التالية: قيمة التعليم في الصِّغَرِ، مسؤولية التربية والتعليم، من الأمور الواجبِ تعلُّمها، أساليب التربية الإسلاميّة، آفات التربية، التربية الجنسية. أما الفصل الرابع فيختصُّ بموضوع «أخلاق التربية»، ويشمل: التشجيع على حُبِّ الأبناء والرِّفق بهم، سيرة النبيّ (ص) في العَطفِ على الأطفال، إلقاء السلام على الأطفال، ذمَّ عدم حُبِّ الأطفال، حول محبَّة الأبناء، العدالة بين الأبناء، الوفاء بالوعد في تربية الطِّفل، إدخال السرور (على الطِّفل). ويدور الفصل السادس حول «الدُّعاء»، وتنتظمُ الروايات تحت العناوين التالية: التشجيع على الدُّعاء للأبناء، النهي عن لَعنِ الأبناء وسبِّهم... إلخ.

ونصل إلى القسم الثالث (الأخير)، الذي يدور حول «وظائف الطِّفل»، في أربعة فصول.

يتحدث الفصل الأوَّل عن «وظائف الطِّفل الفرديَّة» مثل النظم في الأعمال، والنظافة... إلخ.

ويتناول الفصل الثاني «وظائف الطِّفل مقابلَ أبيه وأمِّه»؛ وقد جُمعت رواياتٌ حول حقوق الوالدَينِ وبَركات الإحسانِ إليهِما. ويبحث الفصل الثالث موضوعاتٍ مثل الطاعة، والإجلال، وإخفاض الصَّوتِ، والابتعاد عن التحقير، وقد جُمعت هذه الموضوعات تحت عنوان «وظائف الطِّفل مقابلَ المعلِّم». أما الفصل الأخير من الكتاب، فيُدعَى «وظائف الطِّفل مقابلَ الكبار والصَّديق»، ويشمل: البَدءَ بالسلام، رعاية الحقوق، الاقتداء بالكِبَارِ، قضاء الحاجة، الاحترام... إلخ.

2 ـ 4 ـ تاريخ فقه التربية في المصادر التفسيرية

يجرّنا البحث في سابقة فقه التربية إلى البحث في الكتب التفسيرية. وأنَّ المفسِّر، في الكُتُبِ التفسيريّة، يسعى لشرح الآيات

القرآنية وتفسيرها. ولكن؛ يُلاحظ أنه، في بعض المَوارد، يتناول الآياتِ من وجهة نظر فقهيّة ـ اجتهاديّة؛ فنراه يشير إلى المدلول الشرعيّ والحُكميّ، للآيات التشريعية منها، إلى جانب تفسيرها. كذلك، أُلِّفَت كتبٌ حول آيات الأحكام، في مَعرَض تجميع الآيات التشريعية وتوضيحِها وتفسيرِها. وتعتبَر هذه الكُتُبُ نوعاً من التفسير المَوضوعيّ، لأنها تتناول الآيات المرتبطةَ بالأحكام التكليفية والوضعيّة للمكلّفين، فحسبُ؛ وبحسْب المُتداوَل، فإنّها تشمل حوالي خمسَ مئة آية. لكن يجب الالتفات إلى أنَّ أوامر القرآن العَمَلِيَّةَ، ذاتَ الصّلة بالحياة الفِكرية والعَمَلية للمكلَّفينَ، تتجاوز العددَ المذكورَ[1].

في ضوء ما تقدَّم؛ إنَّ أحدَ أساليب تقصّي قضايا فقه التربية، في المَنابع التفسيريّة، هو اعتماد التفاسير التي تناولت الآيات ذاتَ الصّلة بمجال التربية والتعليم، وهي غالباً تشريعيّة.

مثلاً؛ يشير المرحوم الطبرسيّ، المفسِّر الشيعيّ الكبير، في القَرن السادس، في تفسيره آيةَ «الوقاية»[2]؛ إلى أنّ معنى ﴿قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا﴾، هو وجوب القيام بوظيفة وقاية الأهل وصيانتِهم من النَّار، بِدَعوَتِهم إلى الطّاعة وتعليمِهم الفرائضَ، وَنَهيِهم عن القَبائح، وحثِّهم على أفعالِ الخَير[3]. كذلك؛ يَذكر المرحوم المقدَّس الأردبيليّ، أنّ هذه الآية الشريفة تدلّ على وجوب أمر الأسرة ونهيها، في ما يخصُّ العباداتِ والمعاصي؛ كما أنّها تدلّ على

---

(1) محمد هادي معرفة، **التفسير والمفسِّرون**، مشهد: الجامعة الرضوية للعلوم الإسلاميّة، ط 1، 1418هـ، ج2، ص355.

(2) ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ﴾ (سورة التحريم: الآية 6).

(3) **مَجمَع البيان**، مصدر سابق، ج10، ص477.

وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَر، بشكلٍ مطلَق وخارجَ حدود البيت. لكن، لكَونِ هذه الآيةِ الكريمة تتوجَّه إلى الأسرة والأهل، بشكلٍ خاصٍّ؛ فإنّها توجِب تعليمَ الواجبات والمحرَّمات للأسرة، وأمرَ الأهل والأبناء بالقيام بالواجبات وَتـرْكِ المحرَّمات[1].

وينقل أحمد بن عليّ الجصّاص، أحدُ مفسِّري أهل السّنّة، في القرن الرابع؛ عن آخَرينَ؛ أنّه، بناءً على هذه الآية الشريفة، يجب علينا تعليم الدِّينِ وأمورِ الخَير والآدابِ، للأبناء والأسرة[2]. وينقل بحر العلوم السَّمَرقَنديُّ، وهو من مفسِّري أهل السّنّة، في القرن الرابع؛ العديدَ من المعاني لعبارة «قُوْا أهلِيكُم»؛ ومِن جملتِها، أنْ «تأمروا الأسرةَ» بالتزام طاعةِ الله، وتعلِّموا أفرادَها العلومَ والأحكامَ الدِّينيَّة، وتنصَحوهم وتذكِّروهم، وترشِدوهم إلى أمور الخَير، وأن تقوموا بتأديبهم...[3].

كذلك؛ يشير مفسِّـرٌ من أهل السّنّة، في القرن الثالثَ عَشَرَ، وهو السيّد محمد الآلوسيّ، إلى أنّهَ، مع كَون دائرة الأهل، في هذه الآية، تشمُل الزوجةَ والأبناءَ والعبدَ والأَمَةَ؛ فهي تُثَبِّتُ حُكم «وجوب تعلُّم الفرائض الدِّينية وتعليمِها للأهل والأسرة، على كلِّ رجُل»[4].

---

(1) أحمد بن محمد (المقدَّس الأردبيليّ)، **زبدة البيان في أحكام القرآن**، طهران: كتاب فروشى مرتضوى، ط 1، ص 571 ـ 572.

(2) أحمد بن علي الجصَّاص، **أحكام القرآن**، تحقيق: محمد صادق القمحاوي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1405هـ، ج5، ص365؛ انظر كذلك: محمد بن أحمد القرطبيّ، **الجامع لأحكام القرآن**، طهران: ناصر خسرو، ط1، 1364ش، ج19، ص196.

(3) نصر بن محمد السمرقنديّ، **بحر العلوم**، لا مكان، لا تاريخ، لا ناشر، (نسخة البرنامج الإلكتروني: جامع التفاسير)، ج3، ص 470.

(4) محمود الآلوسيّ، **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم**، ج14، ص351.

كذلك؛ في ما يخصُّ آية «الاستئذان»[1]، يرى الشيخ الطوسيُّ أنّ هذه الآية تدلّ على أن يأمرَ السَّيِّدُ عبيدَه وإماءَه بالاستئذان قبل الدُّخول إلى مكان اختلائِه بأهلِه. وينقل وجوبَ استئذان الطِّفل في ثلاثة أوقات؛ وأنّ هذه الآيةَ تشير إلى أنّه يمكن أمرُ الطِّفل الذي يَفهم المسائلَ. وكذلك ينقل أنَّ هذه الآية تكلِّف الوالدَينِ بأن يأمُروا أبناءَهم بالاستِئذان[2].

ويذكِّر المرحوم الطبرسيُّ بأنّه، مع عدم تكليف الأطفال غيرِ البالغِينَ، استُثني وجوبُ الاستئذان، لِمَصَالِحَ تربوية[3]. أمّا الفخر الرَّازي، فيعزو أمرَ الاستئذان هذا، إلى أساسٍ تربويّ. وينقل أحدُ أصحاب الرَّأي أنّ سببَ الأمرِ بالاستئذان، هو تعليمُ الأطفال وتدريبُهم على ذلك؛ حتّى إذا ما وصلوا إلى سنِّ البُلوغ، يكونون قد تعوّدوا على الأمر، أمام اختلاءِ الوالدَينِ[4].

ومن النماذج على حضور قضايا فقه التربية في المصادر التفسيرية، الآية الشريفة ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱصْطَبِرْ عَلَيْهَا﴾[5]. يَعتقد محمد الأسترآبادي أنَّ ظاهرَ هذه الآية أنّه واجبٌ على نبيّ الإسلام المكرَّم (ص) أن يأمرَ أهله بالصَّلاة، ولكنّه يقول إنه يمكن استنباط وجوب هذا التكليفِ علينا معشَر المؤمنينَ كذلك (فيجب على المؤمِن

(1) **بحر العلوم**، مصدر سابق، ج3، ص 470.

(2) الشيخ الطوسي، **التبيان في تفسير القرآن**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، لا تاريخ، ج 7، ص 460.

(3) **زبدة البيان في أحكام القرآن**، مصدر سابق، ص 550.

(4) فخر الدين الرازي، **مفاتيح الغَيب**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط 3، 1420هـ، ج 14، ص 418.

(5) سورة طه: الآية 132

الاهتمامُ بصلاة عِيَالِهِ وأهلِه وبتربيتِهم العباديَّة) ومؤيِّد هذا الاستنباط، هو الآية: ﴿قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارًا﴾[1].

3 ـ العناصر الأصلية لعِلم «فقه التربية»

يحتوي أيُّ عِلم على عناصرَ أصليّة، يُصطلح عليها بـ «الرؤوسُ الثماني»[2]. ولأنَّ فقه التربية علمٌ جديدٌ، ينبغي أن يمتَلك موضوعاً، ومحمولاً، وتعريفاً، وهدفاً، ووظيفةً، ومنهجيَّةَ بَحثٍ معيَّنةٍ. وسنبيِّنُ هذه العناصرَ الأصليّة لهذا الفقه تباعاً.

3 ـ 1 ـ موضوع فقه التربية ومحموله وتعريفه

بناءً على ما تقدّم؛ إنَّ المِحوَرَ الرئيسَ، في موضوع عِلم الفِقهِ، هو السلوك الاختياريّ للمكلَّف. لهذا؛ فإنَّ تقسيمَ الأبواب الفقهيّة وفرزَها، سَيَنبَنِي على أساس ما يقومُ به الفقيهُ، من تجميع أنماط السلوك المُعَامَلَتيّة والإيقاعيّة والعِباديّة، في كتابٍ وبابٍ مستقِلٍّ، ليشرعَ، بطريقة استنباطيّة واجتهاديّة، في تَعيينِ الحُكم الفِقهيِّ لها. فإنَّ ثمرةَ تشكيل المصنَّفات والأبوابِ الفقهيّة المستقلّة، هي أنَّ الفقيهَ سيصنِّف ويقسِّم دائرةَ سلوك المكلَّف ونطاقَه، في مجالٍ خاصٍّ، تحت عنوان مستقلٍّ. ويمكنُنا أنْ نقولَ، بنظرة أوّليّة: إنَّ

---

(1) محمد بن علي استرآبادي، **آيات الأحكام**، طهران: مكتبة المعراجي، ط 1، ج1، ص 99.

(2) مَبَاحِثُ الرُّؤوسِ الثماني للعلوم، هي: تعريف العِلم، وموضوع العِلم، وفائدة العلم، ومؤلِّف العِلم، وأبواب ومَباحث العِلم، ومرتبة العِلم (أي مكانته بالنسبة إلى سائر العلوم، ومحلّه في سلسلة مراتب العلوم)، وَغَرَضُ العِلم، وأنحاءُ التعاليم (التقسيم والتحديد) (تهانو، **كشاف اصطلاحات الفنون**، ج1، ص14 ـ 17).

الموضوعات الفقهيّةَ قابلةٌ للتّصنيفِ والتّقسيم، بفعل الماهيّة والطّبيعة المختلِفة[1].

لذلك؛ مع الالتفات إلى وقْعِ مجالات العلوم الإنسانيّة الجديدة، وتأثيرِها على حياة البشَريّة، وظهورِ الموضوعات الجديدة، وبروزِ المسائل الحديثة؛ يمكن للفقيه أنْ يجعلَ لهذه الموضوعات الجديدةِ نصيباً وافراً في الفقه، من خلال إحداث بحوث فقهيّةٍ مُستَجِدَّةٍ، ضمن هذه الدائرة الخاصّة، في إطار الفِقه؛ بعنوان: «أنماط السلوك الاختياريّة للمكلَّف»؛ ويجعلَها قابلةً للاستفادةِ والتطويرِ والبحثِ. فالفقه عِلم حيويٌّ وديناميكيٌّ، يتمتّع بالقدرة على الإجابة وطرحِ الحلول المناسبة لكلّ مسألة وقضيّة. مثلاً؛ يمكن للفقيه أن يفصِلَ مَيادينَ أنماط السلوك المختلِفة، بعضها عن بعضها الآخر؛ من إداريّة، وتربويّة، واجتماعيّة، وسياسية، وأنماط سلوك دوليّة ومعاملاتِها، والعلاقةِ بالمحيط والبيئة... فتكونَ كلٌّ على حِدَةٍ، ليبدأ، بعد ذلك، بعمليّة استنباط أحكامها الفقهيّة، وتحديدِ الموقف الشرعيِّ منها[2]؛ من خلال النّظرة الفقهيّة والسُّبُلِ الاجتهاديّة.

---

(1) سيأتي بيان التقسيمات والنّماذج التي عرِضت لتقسيم المباحث الفقهيّة.

(2) بشكل إجماليّ؛ إنّ تعامل الدِّين مع كلّ من المجالات الجديدة للعلوم الإنسانيّة (التي تشمل أبعاداً متنوّعة للحياة البشرية المعاصِرة، من الإدارة حتّى الارتباط مع المحيط والبيئة)، يمكن أن يقسَّم إلى ثلاثة أقسام:

فلسفة المجال الخاصّ: فلسفة الإدارة؛ فلسفة المحيط والبيئة؛ الفلسفة التربويّة... في هذا القسم، يتطلّع الدِّين بنظرة كلّيّة إلى مَيدان الدِّراسة، ويُبدي فيه رؤيته ووجهةَ نَظره.

أخلاق المجال الخاصّ: الأخلاق الإدارية؛ الأخلاق البيئيّة؛ الأخلاق التربويّة... وإنّ الأخلاق، باعتبارها قسماً من أقسام الدِّين (مِن عقائد وأخلاق وأحكام)، تتناول بيان الموضوعات «الأخلاقيّة». =

موضوع فقه التربية

إنّ أنماط السلوك التربويّة لها مكانةٌ غاية في الأهمّية، في حياة البَشَرِ، فجذبَت اهتمامَ المفكِّرينَ، منذ زمن بعيد. ثمّ إنّ التّطوّرات الأخيرة في ميدان العلوم، لا سيّما ميدانَي تربية الإنسان، وتعليمِه (سواء على الصّعيد النّظري أو العَمَلِيِّ)؛ كان لها وقعٌ قويٌّ على العلوم المتكفِّلة بالبحث في التربية والتعليم. وبناء على ما أثبتناه سابقاً، من أنَّ عِلم الفِقهِ إنّما يبحث في السلوك الاختياريّ للمكلَّف (من حيث اتّصافُه بأحَدِ الأحكام التكليفيّة الخَمْسَةِ)، ومع ملاحظة أنَّ وظيفة الفقيه، خلالَ اجتهادِه واستنباطِه الفِقهيِّ، هي تَعيِينُ الأحكام الفقهيّةِ لجميع أنماط السلوك البشريّة؛ نستنتج أنَّ هذا العِلمَ بمقدورِه، كذلك، أن يرسِمَ ويقدِّمَ البرنامجَ العَمَلِيَّ والسُّلوكيَّ للإنسان، وأنْ يحدِّدَ الأُطُرَ والأُسُسَ للعيش الكريم، ويُظهِرَ مَعالمَ الحياة الأكمل. فباستطاعة عِلم الفِقهِ أن يتكفَّلَ بالإجابة عن جميع أسئلة المكلَّفين الشرعيّة، ويلبّي احتياجاتِهم في كلّ المَيادِينِ.

وبفعل ما لُوحِظَ، في المَباحث السّابقة، من أنَّ الارتباطات والعلاقات الكثيرة بين الفقه والتربية مُحكَمة ووثيقة، إذ نجد بينهُما

= فِقهُ المجال الخاصّ: الفقه الإداريّ؛ الفقه البيئيّ؛ فقه التربية... هذه المَكانَةُ للدِّينِ تمكِّنُه مِن طَرح نفسِه ـ في مقابل مجالات العلوم الإنسانيّة الأخرى ـ في مستويات ثلاثة:

1 ـ تحديد رتبة العناوين الأوّلية، وبيان الأحكام الفقهيّة الأوّلية.

2 ـ تحديد رتبة العناوين الثانوية، وبيان الأحكام الفقهيّة الثانوية.

3 ـ تحديد مستوى المصالح الحكومية ومقرّراتِها التي تنتخبها، وبيان الأحكام الحكوميّة. إنّ هذه المسألة، وكذلك بيان علاقة الفقه بميدان التربية والتعليم، هي من اهتمامات هذا الكتاب، وسيأتي بيانها لاحقاً.

جهات اشتراكٍ عدّة، وفي أبعاد مختلِفة (لا سيّما في موضوعي العِلمين)؛ نرى الأمرَ يُنبِئُ بحقيقةٍ تُعَزِّزُ تفاؤلَنا، في ما نرمي إليه من هذا البحث، من تدوينِ باب جديدٍ للفِقهِ، يبحث في «السلوك الاختياريّ للمكلَّف، مِن حيث الأحكامُ الخَمسَةُ»، وعلى نطاق خاصٍّ، هو أنماط السلوك المتعلِّقة بمقام التربية، والمنحصرة فيه.

ويتضمّن هذا الباب نطاقاً واسعاً من المَباحث التربويّة؛ مِن قَبيلِ: التعليم، والتعلُّم، والتربية، ودراسة عَواملِها ومَوانعِها، واستعراض منجَزات التفريعات المختلِفة للعلوم التربويّة، مثل إدارة التعليم، والتخطيط والبرمجة الدراسيّة، والتقنيّة التعليميّة... وإنَّ جميعَ هذه المَباحث، من حيث إنّها واقعة في مَقام التربية والتأثُّر والتأثير، ومن حيث إنّها تصنَّف سلوكاً من أنماط السلوك الاختياريّ للمكلَّف؛ داخلةٌ في موضوع فقه التربية، ووظيفةُ تعيين أحكامِها تقع على عاتق الفقيه.

محمول فقه التربية

فقه التربية فَرعٌ من عِلم الفقه، ولا يختلف عنه أبداً، من حيث المحمولُ. لذا فإنَّ محمول قضاياه، هي الأحكامُ الشرعية، من اعتباراتٍ ومجعولاتٍ يقرِّرُها الشارعُ المقدَّس للمكلَّفين، وتنقسِم إلى نوعَين: الأحكام التكليفية والأحكام الوضعيّة.

تعريف فقه التربية

بناء على ذلك، أصبحنا قادرينَ، على أن نعرِّف فقه التربية بأنّه: «عِلمٌ يبحث في أنماط السلوك الاختياريّ، الصادرة عن

المربِّينَ والمتربِّينَ[1]، في مقام التّربية، من حيث اتّصافُها بإحدى الأحكام الخمسة».

3 ـ 2 ـ أهداف فقه التربية

لأنَّ فقه التربية يرى نفسه فرعاً من فروع عِلم الفقه؛ فستكون أهداف هذا العِلم الجديد مطابِقة للعِلم الأساس. بهذا يكون الهدف الأوّليُّ لفقه التربية، استنباطَ الأحكام، والوصول بالمكلَّف إلى أهدافٍ مرحلية (وسطى) (كالتهذيب والتزكية...). وسيكون هدفُه، كذلك، تربيةَ المتربِّينَ على أساس الخصائص والصِّفات المنشودة. طبعاً؛ يريد فقه التربية، شأنه شأن عِلم الفِقهِ، مساعدةَ المربِّينَ والمتربِّينَ (المكلَّف) على الوصول إلى الرِّضوان الإلـٰهيِّ والفلاح، من خلال استنباطِ الأحكام وتشخيصِ تكاليفِهم.

3 ـ 3 ـ وظائف فقه التربية

لإبراز ضرورة وأهميّة أيِّ عمل، يجب التأمّل في فوائده ووظائفه. وتنقسم وظائف فقه التربية إلى مجموعتَينِ: الوظائف العِلمية والمعرِفيّة، والوظائف العَمَلِيَّةُ الناظِرة إلى مجال العمل والإجراء. وتُصَنَّفُ الوظائف المعرِفيّة إلى قسمَين: وظائف داخلَ العِلم، وأخرى خارجَه. وسنوضِح، باختصار، كُلاًّ من هذه الوظائف.

---

(1) مع كَون التعريف الغالب للتربية، ينصبُّ في جهة «المربّي»، وكَون حقيقة نشاطِ المربّي التربويّ هي ما يُطلَق عليه اسم «التربية»؛ يجب الالتفات إلى أنّه، في القسم الرئيس من عمليّة التربية، ثمّة حاجة إلى عنصر الاختيار (المتعلِّق بالمتربّي)، إلى جانب نشاطات المتربِّينَ أنفسِهم، لأنها مكمِّلة لعمليّة التربية. إذن؛ إنّ للمتربّي دوراً مكمِّلاً في التربية؛ ويتحقَّق، غالباً، أثرُ التربية بشرط قبول المتربّي للتربية (وهنا يبرز عنصرُ «الاختيار»). لذا؛ فإنّ نشاطات المتربّي تدخلُ في تعريف فقه التربية، الذي يَلحَظُ تأثيرَ المتربّي في عمليّة التربية؛ ومن جانبٍ آخرَ، فإنَّ سلوكَه (الاختياريَّ) في عمليّة التربية، يدخلُ في موضوع الفِقهِ كذلك.

أ ـ الوظائف العِلمية والمعرِفيّة

أ ـ 1 ـ الوظائف الداخليّة للعِلم

لأنَّ فقه التربية يُعتبر جزءاً من عِلم الفقه، فالمقصودُ بالوظائف الداخليّة له، الوظائفُ المرتبِطَة بالنِّطاق الدَّاخليِّ للعِلم.

1 ـ **استنباط أحكام التربية والتعليم**: إحدى الوظائف الداخليّة للعِلم، استنباطُ أحكام التربية والتعليم، فيهدف فقه التربية، وَفقَ أهدافه المعرِفيّة، إلى بحث مسائل مجال التربية والتعليم، واستنباطِ أحكامِها. وقد التُفِتَ، في هذا المجال، إلى بعض الموضوعات في النصوص القرآنية والرِّوائية، وبالتالي، ستكون ثمّةَ أحكامٌ سابقة في المُتُـونِ الفِقهيّة، وبعضِ الموضوعات التي تُعَـدُّ جديدة (ومستحدَثة) وتُطرح على فقه التربية.

2 ـ **تأسيس باب «فقه التربية» في الفقه**: يُعتبر استحداثُ بابٍ جديدٍ، وإضافتُه إلى أبواب الفِقه المَوجودة، من الوظائف الأخرى لفقه التربية. وتساعد هذه الوظيفة، بشكلٍ بارز، على تعزيز فعّالية المعرفة التخصُّصية في عِلم الفِقهِ وحيِّزها.

3 ـ **تنظيم العِلم من الداخل**: علاوةً على استنباط الأحكام الشرعية، في مجال المسائل التربوية والتعليمية؛ يُعَـدُّ تنظيمُ القضايا الأَحاديّة، كذلك، من الوظائف الأخرى لفقه التربية. والفرق بين هذه الوظيفة وتلك السابقة، أنّ استحداثَ باب جديد في الفقه، لا يعني، ضرورةً، انسجامَ أحكام هذا الباب وتكامُلَها، أو الانسجامَ في نسيج العلاقات الدَّاخلية ما بينها؛ إذ إنَّ التأسيس لعِلم جديدٍ، كفقه التربية، لا يكون بمجرَّد جمع القضايا الأَحاديّة جنباً إلى جنب؛ بل كذلك، بإحراز وَضعِ فقه التربية جميعَ المسائلِ والموضوعاتِ التربوية في

مكانِها المناسب، وَفقَ تخطيطٍ جامِع. وبعد انتهاء عمليات الاستنباط، تتشكّل مجموعةٌ منظَّمة من أحكام التربية والتعليم. فالتأكيد على الهُوية الجماعيّة، والارتباط المَنطقيّ والتخصُّصي لقضايا فقه التربية الأَحادية، انطلاقاً من اعتبار الأحكام التربوية مجموعةً منظَّمة (سيستماتيك)، وكذلك من الفوائد العِلمية والنَّظَرِيَّةِ لذلك؛ يقتضي من المتفقِّه، في مجال فقه التربية، أن يخطِّطَ لمجموعةٍ مُنسَجِمَةٍ من أحكام التربية والتعليم.

أ ـ 2 ـ الوظائف الخارجيّة للعِلم

لا تنحصر الوظائف العِلمية والنظريّة لفقه التربية، في دائرة الفِقه فحسبُ؛ فثمّة عددٌ من الوظائف الأخرى:

1 ـ تهيئة الأرضية المناسِبة للتحليل التربويّ لقضايا فقه التربية: وبيان ذلك، أنَّ وظيفةَ الفقيه في التربية تنتهي بعد استنباط الحُكم للموضوعات التربوية والتعليمية؛ لكنّه، بذلك، يُهَيِّئُ السِّياقاتِ اللَّازِمَةَ لجهودٍ أخرى، يقوم بها متخصِّصو التربية والتعليم. وكما ذكرنا في الفصل الثالث، في قِسم تأثيرات عِلم التربية على عِلم الفقه؛ يمكن لتعاون عِلم التربية المساعدةُ على تقديم تحليلاتٍ حول القضايا الفقهية، لا سيّما قضايا فقه التربية. هنا يأتي دَور الباحث، لِيَسبِرَ أغوارَ قضايا فقه التربية ويكشِفَ أسرارَها وَعِلَلَهَا والحِكمةَ منها، ويصلَ إلى تفسيراتٍ وشُروحٍ تربويّة لهذه الأحكام، باتِّباع مقاربةٍ تحليلية. إذن؛ يستطيع الباحثُ في مسألة «حِكم الحُكم وعلله»، التأثيرَ على عمليّة التفقُّه واستنباطِ الحُكم الأوّليّ، وحتّى الثانويّ. كذلك؛ لا يمكن إنكارُ دَورِ التحليلات التربويّة واطِّلاع المكلَّفِينَ على الأسرار والفوائد التربويّة للأحكام

الفقهيّة (وفقه التربية)، في تقوية تعلُّق المكلَّفِينَ والْتزامِهم بالأوامر الإلٰهية.

2 ـ **المساعدة في التخطيط للنظام التربوي الإسلامي**: إنّ التخطيط للنظام التربوي الإسلامي وتحقُّقِه، هو مِن أهمِّ المَخاوف والآمال عند العلماء والمفكِّرينَ الإسلاميِّينَ، في مجال التربية والتعليم. لذا يُعتبر فقه التربية خُطوةً كبيرةً في هذا المَسِيرِ. وفي شرح هذه الوظيفة، ينبغي إضافةُ أنّه، كما اعتُبِرَ التنظيم الداخليّ للعِلم أحدَ وظائف فقه التربية، فمع التقدُّم في مَباحث هذا الكتاب الجديد ومدى نجاح الفقيه في التربية في استنباط الأحكام، عبر نظرةٍ كلّيّة وأفقٍ أوسَع؛ يمكن استخراجُ مجموعةٍ من القواعد العامَّةِ، من بين هذه الأحكام والقضايا الفِقهيّة. مثلاً؛ يمكن استخراج القاعدة الكلّيّة التي تقول: «التشجيع هو أَحَدُ الأصول العامَّة للتربية»، من بين أحكام فقهيةٍ تربويةٍ عدَّة. وهكذا، سنطلق على هذه النظرة الكلّيّة، والجمعَ للقضايا ذاتِ الصِّلة بموضوعٍ واحدٍ، والكشفَ عن القواعد الحاكِمة له؛ «المنظومةَ التربويّةَ»[1]. بعبارةٍ أوضحَ، النظام التربوي هو مجموعة من المفاهيم والأفكار المنظَّمة، حولَ التربية، تقوم علاقة متقابِلَة بينها، وتحظى بنوعٍ من الترابُط والتعاون الداخليّ. وينظر هذا النظام إلى التربية نظرةً كلّيّةً، منسجِمةً ومنظَّمة. وتشير عبارة «النظام التربويّ الإسلاميّ» إلى المَصدَرِ المَعرفيّ لهذا النظام؛ فَهوَ الذي

(1) تُلاحَظ منظومات كهذه، في المَباحث الاقتصاديّة للشهيد الصَّدر. انظر: محمد باقر الصَّدر، **اقتصاد ما: يا بررسيهايي درباره مكتب اقتصادي اسلام**، ترجمة: محمد كاظم الموسوي، مشهد: انتشارات اسلامي با همكاري جهاد سازندگي، 1368ش، ص324.

يتغذّى من التعاليم الإسلاميّة، ويستقي جوهرَهُ منها. وإنَّ التخطيطَ لنظامٍ تربويٍّ إسلاميٍّ ليس من قدرة فقه التربية، وليس حتّى من مسؤوليّة الفَقيه في التربية؛ فيجبُ إنجازُه بالتعاون المُنسَجِم مع بقيّة الاختصاصات (التي ينبغي التخطيطُ لها وإنتاجِها، أو إكمالِها). وسنشير، في هذا الفصل، إلى مَكانة فقه التربية، تحت عنوان «مكانة فقه التربية في منظومة العلوم الإسلاميّة والنظام التربويّ الإسلاميّ»؛ إذ يُشكّل فقهُ التربية إحدى القطع المكمّلة للنظام التربويّ الإسلاميّ، إلى جانب دَورِهِ البارز في بقيّة العلوم، مثل التفسير التربوي، والأخلاق التربوية، والسيرة والأحاديث التربوية، وفلسفة التربية الإسلامية...[1].

---

(1) يمرّ استنباط النظريّة الإسلاميّة من النصوص الدِّينية (الاجتهاد)، في مراحلَ عدّة:

المرحلة الأولى: اجتهاد في القضيّة الجزئية: يواجه الفقيه في هذه المرحلة مسألة أحاديّةً، ويبذل الجهد في استنباط حُكمِها الشرعيّ. مثلاً؛ البحثُ، واستنباط الحُكم حيالَ حلق اللِّحية، أو نزع شَعر حاجبَي الرجُل.

المرحلة الثانية: التبويب الفِقهيّ: تُصنّف القضايا الفقهية المشابِهة، في مجموعةٍ واحدة، لتنظيم المسائل المتفرّقة. فبالمطابَقة مع المَثَلِ السابق، تُجمع كلُّ المَسائل التي تتناول موضوعَ الحلاقة والتزيين، عند الرجُل والمرأة، ضمن بابٍ باسم «أحكام الحِلاقة» أو «مسائل التزيين». ولهذه المرحلة، كالمرحلة الأولى، سابقةٌ في الفِقهِ الشائع في عصرِنا؛ إذ عَرَضَ الفقهاءُ، على مدى تاريخ الفقه، العديدَ من التبويبات والتصنيفات (وسيُعرض في هذا الفصل كذلك تبويبٌ جديدٌ، في معرض الإشارة إلى نماذج التبويب الفِقهيّ). ونظراً إلى ظروف الزّمان وتحوُّلاته، ينبغي عرض تبويبٍ جديدٍ لتنظيم الكثير من المسائل المتفرِّقة، في الفقه، بشكلٍ استطراديّ. لذا؛ فإنّ إحدى الوظائف الأوّلية لفروع الفقه الجديدة، هي تجميع القضايا المتداوَلة. ومنها: الفقه «الأخلاقيّ»، والفقه العقديّ، وفقه التربية، والفقه الإداريّ، وفقه البيئة... إلخ.

المرحلة الثالثة: تأسيس النظام الفقهيّ (المنظومة): تُعتبر هذه المرحلة من=

= المراحل الجديدة التي قليلاً ما يتعرَّض لها أحدٌ. ويجب بذل الجهد في هذه المرحلة، من خلال تحليل نُظُم القضايا الفقهية في موضوعٍ فقهيٍّ واحد، للوصول إلى قوانين كلّيّة عدّة، والكشفِ عن الأصل الحاكم لبقيّة القضايا في الفقه الإسلاميّ، والتخطيطِ لنظرية أصليّة في موضوع فقهي. ففي المثال الذي سبق؛ يمكِن استخراجُ النظريّةِ: «في باب تزيُّن المرأة والرجُل، يقبل الإسلامُ أصلَ التزيُّن، ويُجيزُه؛ لكنَّه لا يرضى بالإفراط فيه، إذ يجب أن يكون التزيُّن ملازماً لنوعٍ من الوَقار والاعتدال، وينبغي الالتفات إلى تأثير التزيُّن وتأثُّره بالمَجال النفْسي». أو يمكِن، في المسائل الاقتصاديّة، استخراجُ النظرية: «إنّ مبنى المُلكِيَّةِ وأساسها، في الإسلام، مُزدَوَجٌ ومركَّبٌ من المُلكية العمومية والخصوصية، والحُكومية». ومن العلماء الذين قاموا بهذا العمل، الشهيد آية الله السيّد محمد باقر الصَّدر، في كتابه «**اقتصادُنا**»؛ ولا يمكِن حصر جهوده، في الكتاب المذكور، في هذه المرحلة.

المرحلة الرابعة: تأسيس النظام الـ «ما فوقَ فِقهيّ»: وظيفة هذه المرحلة جمعُ مباني موضوعٍ ما، يكونُ مصرّحاً بها في النصوص الإسلاميّة، وقد تكون متداوَلة في العلوم الأخرى، كالتفسير والأخلاق... ويطغى عليها الجانبُ الوصفيُّ؛ ومِن ثَـمّ دمجُها مع معطيات المرحلة الثالثة. بعدها؛ تنظِّمها في نظام واحد. ويترتَّب على تأسيس هذا النظام بعضُ المقتضيات، وكذلك يوجِب بعضُها إنتاجَ بعضِ القضايا. ومن جهةٍ أخرى؛ من الوظائف الأخرى لهذه المرحلة، استكشافُ المباني، من خلال تحليل الأصول المستخرَجة في المرحلة الثالثة، والفتاوى المستنبَطة في المرحلة الأولى وإيجادُ العلاقة ما بينها وبين المباني الفلسفيّة والكَلاميّة. بعبارةٍ أخرى: ينبغي الانتقالُ من حيِّز «الأحكام» إلى حيِّز «المَبَانِي»، بأسلوب «البُرهان الإنّيّ».

فمن خلال الاتِّصال والترابط، بين البُنى الفوقيّة (الفقه والأحكام) والبُنى التحتيّة (المباني)، وتحليل هذه البُنى؛ يمكن الوصول إلى المباني. وقد ذكرنا بيانَ ذلك، في الفصل الثالث، في باب تأثيرات عِلم الفقه على قضايا وعِلم التربية ومسائله؛ وبيّنّا أنّه يمكِن، عبر عكس الحركة الاستنتاجيّة، في فلسفة التربية والتعليم (التي تتَّجه من مباني التربية والتعليم نحوَ الأصول التربويّة)، الوصول إلى بعضٍ من مباني التربية والتعليم؛ وبهذا تبدأ الحركة الاستنتاجيّة، بمقارَبةٍ استكشافيّة، لِتَـتَّجِهَ=

3 ـ تهيئة الأرضية المناسِبة لأسلَمَة العلوم التربويّة وعِلم التربية:

بملاحظتِنا التفكيكَ الذي أشرنا إليه، في الفصل الثاني، للعلوم التربوية وعِلم التربية، وكذلك، بملاحَظتِنا الخَدَمَاتِ (التأثيراتِ) الواسعةَ التي يمكن لعِلم الفِقهِ أن يقدِّمَها لعِلم التربية (وقد وضّحناها في الفصل الثالث)؛ يمكِن اعتبارُ إحدى وظائف فقه التربية الأخرى، تهيئةَ أرضيّةِ التفاهُم والتفاعُل بين العلوم التربويّة وعِلم التربية، وحتّى العلوم الإسلاميّة، من جهة، والعلوم الإسلاميّة والفِقهِ، من جهةٍ أخرى؛ فتُعطى فكرةُ

= من الأصول إلى الكشف عن المباني. وبهذا تحمل هذه المرحلة هذه الرِّسالةَ.
ومن تمايُزات المرحلة الرابعة، والمرحلة الثالثة؛ أنّ المنظِّر، في هذه المرحلة، سيسعى، من خلال الالتفات إلى «وصفيّات» الإسلام في مجالٍ ما، لإيجادِ العلاقة بين «الوصفيّات» (التي يجب الكشف عن بعضِها في هذه المرحلة) والتجويزات، وتنظيم هذه العلاقة ضمن نظامٍ واضح، وجعلِ عناصرَ مثل المباني والأهداف والأصول والأساليب... متجاورة بشكلٍ منسجم وفعّال.
ويجدُر ذِكر تعلُّق ماهيّة النشاط، في المرحلة الثالثة، بالتحليل الفِقهيّ؛ في ما يطغى على المرحلة الرابعة التحليلُ الفلسفيّ الكلاميّ. ويمكِن أن تتناول المرحلةُ الرابعة الموضوعاتِ الصغيرةَ، ويمكِن أن تستهدِفَ، كذلك، مجموعَ الفِقهِ. بعبارةٍ أخرى: تنتظِم، في المرحلة الرابعة، من خلال الكشف عن مباني الأحكام، جهودٌ «ما فوقَ فِقهيّة»، وتتشكّل بذلك أنظمةٌ فِكريّة صغيرةٌ تدور حول قضايا الإسلام «القواعديّة» (المِعياريّة) والتوصيفيّة لموضوعٍ خاصٍّ (مثلاً؛ حول موضوع التزيُّن أو التجمُّل، وعِلم الجمال في الإسلام). ولكنَّ تنمية هذه الأنظمة الصغيرة، ستمهِّد الطريقَ أمام تشكُّل أنظمةٍ ثقافيّة، وتربويّة، وسياسيّة، واقتصاديّة، أكبرَ وأوسعَ نطاقاً. (للاطِّلاع أكثرَ، انظر: علي رضا أعرافي، **متن درسهاى خارج مكاسب محرمه**، سال تحصيلي87 ـ 88 ثبت شده در موسسه اشراق وعرفان، قم مورخه 8 و9 اردبهشت 1387؛ علي رضا أعرافي، **متن درسهاى خارج فقه تربيتى**، سال تحصيلي 89 ـ 90؛ 86 ـ 87؛ 82 ـ 83؛ 83 ـ 84، مورخه سوم وچهارم اردبهشت 1387.

أَسلَمَةِ العلوم فرصةً أكبرَ للتجلّي والتحقُّـق. طبعاً؛ تعود جذور بحث «أسلمة العلوم»، إلى بحثٍ أكثـرَ تعمُّقاً، تحت عنوان «العِلم الدِّيني» (أو «كيفيّة تفاعل العِلم والدِّين وتعاملهما»). وتجذب «أسلَمَةُ العلوم» حولَها الكثيرَ من الرُّؤى والنظريّات والتعاريفِ[1]. وللحديث عن «أسلَمَة العُلوم التربوية»، لا بُـدَّ من توضيح المُرادِ مِن «العِلم الدِّينيّ»، والخاصّيّةِ التي بَلَغَهَا هذا العِلمُ فجعلَت منه عِلماً دِينيّاً يمتاز بها عمّا كان عليه قَبلَ «أَسلَمَتِهِ» (مِن أمر «هُويّته التجريبيّة»؛ وإطارِ تهذيبِها والتعديلِ فيها ـ بعدَ «أسلَمَته»...). إنَّ بحث هذه القضيّة يحتاج إلى مجالٍ أكبرَ، ليس هنا محلُّه. لكن، في الإجمال، المُراد من «أسلَمَة العلوم»، بِصِفَـتِهَا إحدى وظائف فقه التربية الدَّاخلية؛ هو أن يشكِّلَ الفقهُ، من خلال حضوره في مجالاتٍ تعرَّضت لها العلوم الـ «أرضيّة» (الخاصّة بتجارب البَشَرِ/البَشَرِيَّةِ) بشكلٍ تخصُّصيٍّ، مثلاً مجالُ التربية والتعليم؛ إرهاصةَ تعاوُنٍ وانسجام بين الفِقهِ والعلومِ الإنسانية، وإرهاصةَ قبولِ العلوم التربوية وعِلم التربية لخدماتِ الفقهِ المَعرِفيّة (كما بُـيِّـنَ في الفصل الثالث). إذن؛ فقه التربية هو مشروعُ «سبيلٍ» نَحـوَ «أسلَمَةِ» هذه العلوم. ويجب الالتفات إلى أنّه لا يستطيع فقه التربية، وحيداً القيامَ بـ «أسلَمَة» العلوم التربوية وعِلم التربية، فللعلوم الإسلاميّة الأخرى دَورٌ هامٌّ في ذلك. ولا ينبغي، كذلك، أن تُـغـفَـلَ مَطالبُ العلوم التربويّة وعِلم التربية وتوصياتُهما وملاحَظاتُهما، في عمليّة «أسلَمَة العلوم».

---

(1) انظر: أعرافي، **مناسبات علم ودين 2**، مجلة حوزه ودانشگاه، ربيع 1379، العدد 22، ص 3 ـ 9.

ب ـ الوظائف العَمَلِيَّةُ

تحدّثنا، حتّى الآن، عن الوظائف العِلمية لفقه التربية. لكن له، كذلك، فَوائدَ عَمَلية، ويمكن أن يقدِّم حلولاً للمشاكل الإجرائية. ومن جملة ذلك؛ يمكن الإشارة إلى الدَّعم الذي يُقدِّمه في مجال «التَّقنين» (استحداث القوانين) في المجالس والمَجامِع القانونية. فلو أراد المسؤولون والقائمون على المجتمَع الإسلاميّ، تنظيمَ «نظام التربية والتعليم» وَفقَ التربية الإسلاميّة؛ فعليهم الرُّجوع إلى «فقه التربية» فيفيدُهم في القضايا والشَّوَاخِصِ. كذلك؛ من الوظائف العَمَليّة الأخرى لِفقه التربية، قدرتُه على عرض البرمجة والتخطيط (برنامه سازي) لِواضِعي السياسات والإجراءاتِ العَمَلية.

3 ـ 4 ـ منهجية البحث في فقه التربية

«فقه التربية» بابٌ من أبواب عِلم الفقه، استقـلَّ عنه بفعلِ أهمّيّته واتِّساع نطاق المسائلِ التربوية ومقتضَياتها؛ إلّا أنَّ منهجيَّتَه هي عينُها منهجيّة عِلم الفقهِ.

طبعاً؛ لا ينبغي أن نغفِلَ مقتضيات الموضوعات التربوية، وتأثيرَها على منهجيّة البحث في فقه التربية. بدايةً؛ سنبيِّن، في الإجمال، منهجيَّة البحث الفِقهيِّ، وبعدَها سنعالِج أمرَ تأثير تخصُّصيّة الموضوعات والمسائل الفقهيّة، على منهجيّة بحثها فيه.

ويمكن رسم عمليّة منهجية البحث، في الفِقه، على النحو التالي:

1 ـ في البدء، يواجه الفقيه سؤالاً ما، فتبدأ عمليّة البحث؛

2 ـ يُشخِّص الفقيهُ، أوّلاً، الموضوعَ ويعرِّفُه (مقابلَ محمول القضيّة الفقهيّة). ومن ثَمَّ يحدِّد، بدقّة، حدودَه المَفهوميّة.

ويؤدِّي، هنا، العُرفُ والخَبيرُ دوراً بارزاً ومهِمّاً، في تشخيصِ المَفاهيم والموضوعات العُرفيّة؛

3 ـ ثُمَّ يتناول الفقيهُ سَوَابِقَ البحثِ، ووجهاتِ النظر المتداوَلة، بهدف تشخيص المحمول والحُكم الفقهيّ؛ ومِن ثَمَّ يفتِّش عن الأدلّة القرآنية والرِّوائية والعقليّة الخاصّة[1]؛

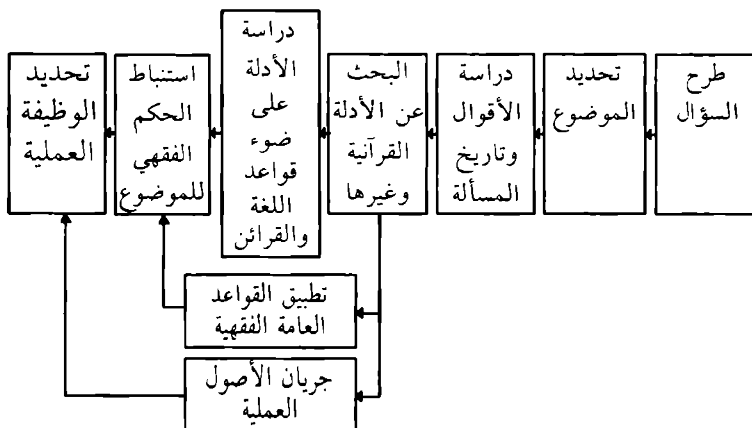
4 ـ في حال وصل الفقيهُ إلى الأدلّة؛ يبحث فيها وفقَ القواعد والقوانين الاستنباطيّة. وفي ما يخصُّ الأدلّةَ القرآنيةَ، يمكن الكَشفُ عن مدلولِ الآيات، عبرَ الاستفادة من القواعد اللغوية والأصول اللّفظِيَّةِ والقَرائِنِ التاريخيّة؛ وأمّا الأدلّة الرِّوائية، فبَعد التحقُّق من سَنَدِ الرِّواية ودراسةِ دلالاتِها، يمكن الوصول إلى مدلولِها، وفَهمُ مَعانيها. ولتحقِّق هذا الهدف، يجب الاستفادة، مرَّةً أخرى، من القواعد اللُّغوية والأصول اللفظية والقَرائن التاريخية لعصر صدور الرِّواية. وأمّا في ما يخصُّ الأدلّة العقليّة، فالأمر المهمُّ هو تشخيص المقدِّمة الكُبرَى للقاعدة العقليّة، والبحثُ في تطبيقِها على الموضوع. وفي بعض المَوارد، بمعزل عن مراعاة الدِّقَّةِ في المقدِّمة الصُّغرَى للدّليل العقليّ، يجب التشكيكُ في صحّة المقدِّمة الكُبرَى له؛ وَفقَ مقتضى الضرورة؛

5 ـ لكن في حال لم يُعثر على الأدلّة الخاصَّة، في المَصادر، يجب الرُّجوع إلى القواعد العامّة للفِقهِ؛

6 ـ وفي حال لم يُعثر على أيّ قاعدة عامّة، يجب الرُّجوع إلى الأصول العَمَلِيَّةِ لتشخيصِ التكليفِ ـ لرَفع حيرة المكلَّفِينَ في

(1) بناءً على مبانٍ أخرى، يُعتبر الإجماع من ضمن الأدلّة، وكذلك الأمرُ في فقه أهل السّنّة. ويجب إضافة القياس والمصالح المرسَلة...

المَواقع العَمَلية ـ والاستعانةُ بها في إصدار الحُكم[1]. (انظر: الشكل رقم 31).



الشكل 31: مسيرة الاجتهاد ومنهج البحث الفقهي

نموذجٌ لعملية البحث في فقه التربية

يعتمد فقه التربية عمليةَ منهجيّة البحث عينَها المعتمَدة في عِلم الفِقهِ. فإذا أردنا، مثلاً، دراسةَ مسألة «التلقين وحدود استخدامه في التربية الدِّينية» وبحثها، بِصِفَتِهَا إحدى مسائل فقه التربية، فعلينا اتِّباعُ الخطوات التالية[2]:

(1) تناوَل كتابُ **«أصول البحث»**، لعبد الهادي الفضليّ، التعرفَ والبحثَ بشكلٍ تفصيليٍّ حولَ منهجيةِ البحث الفِقهيّ. إنّ هذا الكتابَ، بِحسْبِ عِلمِي أنا، هو الكتاب الوحيد الذي دُوِّنَ حول منهجية البحث الفِقهيِّ.

(2) انظر: نقي الموسوي، **تلقين وحدود كاربست آن در تربيت ديني؛ با رويكرد اسلامى**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، إشراف: علي رضا أعرافي، قم: موسسه آموزش وپژوهش امام خميني، صيف 1390.

1 ـ بعد طرح السؤال؛ علينا، أوّلاً، تعريفُ مفهوم التلقين وتشخيصُه، بصفَته أحدَ أنماط سلوك المربِّي (المكلَّف) الاختيارية. ليس المقصود من تعريف المفهوم، الوقوعَ فريسةَ المعاني اللغوية وتعقيداتِ التعاريف الاصطلاحيّة واختلافِ آراءِ متخصِّصي التربية والتعليم (لا سيّما أنّه ليس ثـمّةَ اتفاقٌ، في وجهات النظر، حولَ المفاهيم والتعاريف في العلوم الإنسانية)؛ بل إنَّ الهدف الأصليَّ هو تحديدُ موضوع القضيّة الفقهيّة، وتشخيصُ حدودِها المفهوميّة بالنسبة إلى المفاهيم الأخرى. مثلاً؛ يشترِك مفهومُ التلقين بصفَته أسلوباً تربويّاً، في حدودِه مع المفاهيم الأخرى، كالعادة، والمَوعظة، والتعليم، وفرض العقيدة، والإجبار على التقليد... التي ينبغي تفكيكُ بعضِها عن بعضها الآخر. وإنَّ أهميّة موضوع القضيّة الفقهيّة تكمُن في إسناد محمولٍ ما (حُكم إلـٰهيٍّ) إليه. لكن؛ في حال لم تكن دائرة الموضوع واضحة، فسيجد المكلَّفون مشكلةً في الامتثال لهذا التكليف، وسيُخطئون في تطبيقِه على مَصاديقِه. في المثال المذكور؛ إذا لم يُلتَفَت إلى الاختلاف بين التَّلقينِ (الذي هو ذو طابعٍ مَعرِفِيٍّ، وأكثرُ ما يشتمل عليه هو تأثيراتٌ فكريّة وعقديّة) والتعويد (الذي يُعتبر كذلك أسلوباً تربويّاً؛ لكنَّ البناء السلوكيَّ فيه أكثرُ بروزاً)؛ فسيقع الخَلطُ، حتماً، بينهما، سواءٌ في مرحلة تجميع المُعطَيات والأدلّة القرآنية والرِّوائية والعقليّة، أم في مرحلة الامتثال للتكليف. إذن؛ يجب تفكيكُ مفهوم «التلقين» وتشخيصه وتبيينه، في هذه المرحلة، بصفَته سلوكاً خاصّاً ومشخَّصاً من قِبل المربِّي.

2 ـ بعد ذلك، تجمَع الرؤى ووجهاتُ النظر، السابقة والحاليّة (في حال وجودها) ـ حولَ تعيين الحُكم الشرعيّ، من خلال الرُّجوع إلى آراءِ المخالِفينَ والموافقِينَ لمسألة «التلقين» ـ بين

العلماء المسلِمينَ. ومن الصعوبات التي تواجهها منهجية البحث في فقه التربية، عدم وجود سوابقَ مدوَّنة في هذا المجال. فعادةً؛ يجب على الباحثينَ مراجعةُ الكتب «الأخلاقيّة»، والروائية، والتفسيرية، والفقهيّة، لاستخراج الرؤى ووجهاتِ النظر ذات الصِّلة بمسألة البحث؛ لكنْ بعضُ الموضوعات، بحُكم مقتضياتِها الخاصَّة، تخرُج من دائرة هذه المصادر. وإنَّ مسألة جواز التلقين ومنعه، هي من هذا القبيل؛ إذ يمكِن البحث في سوابق مسألة التلقين، القائمة على أساس التعليم غير الاستدلاليّ وغير العقلانيّ، في كتب «الكلام» الإسلاميّة، وحتّى الفلسفة الإسلاميّة والمنطقيّة، ويمكن اصطيادُ بعض النّكات والكلمات «المفتاحية»، من الآراء المتداوَلة حولَ هذا الأمر.

3 - وفي المرحلة التالية؛ تُجمع الأدلّة القرآنية والروائية والعقليّة، حولَ منع «التلقين» أو جوازه، وكذلك حولَ حدودِ جواز تطبيقِه في التربية الدِّينية؛ إذ يمكن أن يُثمِرَ البحثُ والتقصّي، في الخلفيات والسَّوابق والرؤى المتداوَلة؛ في تنظيم قسم من الأدلّة وَفقَ هذه الآراء، والاستفادةِ من تجميع الحدِّ الأقصى من الشَّواهِد والأدلَّة. ويمكن الحصول على الآيات القرآنية عن طريق معاجم الألفاظ[1]، أو عن طريق المَوسوعات[2]

(1) محمد فؤاد عبد الباقي، **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، القاهرة: مطبعة دار الكتب المعرّبة، 1403هـ، قسم موسوعة القرآن من برنامج جامع التفاسير2.

(2) علي أكبر هاشمي رفسنجاني وآخرون، **تفسير راهنما**، قم: دفتر تبليغات اسلامى، 1371؛ أحمد خاتمي، **فرهنگ نامه موضوعى قرآن كريم**، (3 مجلدات)، طهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامي، 1383.

والتفاسير الموضوعيّة[1] وكذلك التفاسير التربويّة[2]. طبعاً؛

(1) من التفاسير الموضوعيّة: ناصر مكارم شيرازي، **پيام قرآن**، قم: انتشارات مدرسه امام امير المؤمنين، ط 3، سنة 1374؛ جعفر السبحاني، **منشور جاويد قرآن**، أصفهان: انتشارات كتابخانه عمومى امام امير المؤمنين علي (ع)، 1401هـ، 1360ش، في عشرة مجلّدات، انتشارات إسلامي، قم؛ محمد تقي مصباح اليزدي، **معارف قرآن**، مؤسسه در راه حق، قم، 1365ش؛ جوادى آملى، **تفسير موضوعى قرآن مجيد**.

(2) من الاتجاهات التفسيرية الاجتهادية، التفسيرُ التربوي الذي يتناول فيه المفسّرون الجانبَ «الأخلاقيّ» والهِدايَتي للقرآن. لا يقوم المفسِّرونَ، في هذه التفاسيرِ، باجتهادهم وتدبُّرهم، للوصول إلى مسائلَ كلاميّة، وفلسفية، وعِرفانيّة، وفِقهيّة، وبلاغية، بل لتبيينِ نُكَاتٍ تربويّةٍ وهِدايَتيّة؛ مثل: 1. تفسير «**المنار**»، تأليف الشيخ محمد عبده ومحمد رشيد رضا؛ 2 ـ تفسير «**المراغي**»، تأليف الشيخ أحمد بن مصطفى مراغي (ت 1371هـ)؛ 3 ـ «**خلاصة البيان في تفسير القرآن**»، تأليف السّيّد هاشم حسيني ميردامادي (ت 1380هـ)؛ 4 ـ «**في ظلال القرآن**»، تأليف سيّد قُطب (ت 1386هـ)؛ 5 ـ «**پرتويى از قرآن**»، تأليف آية اللّه السّيّد محمود الطالقاني (ت 1399هـ)؛ 6 ـ «**روان جاويد**»، تأليف الميرزا محمد الثَّقفي (ت 1406هـ)؛ 7 ـ «**الأساس في التفسير**»، تأليف سعيد حوى (ت 1411هـ)؛ 8 ـ «**مِن وحي القرآن**»، تأليف السيّد محمد حسين فضل اللّه (مُعاصِر)؛ 9 ـ «**تقريب القرآن إلى الأذهان**»، تأليف السيّد محمد حسيني الشيرازي (مُعاصِر)؛ 10 ـ «**الواضح**»، تأليف الشيخ محمد محمود حجازى (مُعاصِر)، (رضا مؤدب، **روشها وگرايشهاى تفسيرى**، قم: اشراق، ط 1، 1380ش، ص271 ـ 278). طبعاً؛ بما أنه خُلطت الأخلاق وباقي المفاهيم المشابِهة، بمفهوم «التربية»، في التفاسير آنفة الذِّكر، يمكِن تخصيصُ التفسيرِ التربويِّ بالمعنى التخصُّصي للكَلِمَة، فيتناولَ المَعارفَ الخاصَّة بالتربية والتعليم كما يعرضهما القرآن، فحسبُ؛ بعيداً عن المفاهيم المشابِهة للتربية. ويُشاهَد هذا الاتِّجاه، في بحوث «التفسير التربويّ»، للمفسِّر المعاصِر علي رضا أعرافي (انظر: علي رضا أعرافي، **متن جلسات تفسير تربيتى**، قم: موسسه اشراق وعرفان؛ أيضاً انظر: علي رضا أعرافي وعلي همت بناري ومحمد علي رضائي، **مفهوم شناسى وروش شناسى تفسير تربيتي قرآن**؛ دو فصلنامه تخصصي، تخصص قرآن وعلم، ط 3، خريف وشتاء 1387). ويجدُر ذِكر أنَّ ولادةَ «التفسير التربويّ» ـ بحسب اطّلاعنا ـ ما زالَت في بدايةِ الطريق، ومعدودةٌ هي=

تزيد الاستفادة من البرامج الإلكترونية المختصَّةِ في البحوث القرآنية، مِن سرعة هذه العمليّة[1] ودقّتها. وكذلك الأمر بالنسبة إلى جمع الأحاديث؛ فيمكن الاستفادةُ من مَعاجم الألفاظ[2]،

= الكُتُبُ التي تتناول هذا الموضوعَ. والكتابُ الوحيدُ الذي يشتمِل على هذا العنوان وهذه الرؤية، هو كتاب «**التفسير التربويّ للقرآن الكريم**»، لمؤلّفه أنور الباز؛ ويقع هذا الكتاب في ثلاثة مجلّدات، وقد نشِر سنة 1428هـ. ومتوسِّط عدد صفحات كلِّ مجلّد 550 صفحة. أمّا أسلوب تنظيم هذا الكتاب ـ وَفقَ توضيح مقدّمة المؤلِّف ـ فعلى أساس ترتيب القرآن الكريم؛ فهو قرآنٌ وتفسيرٌ في الوقت عَينِهِ. وتُبَيَّنُ كلُّ آية أو مَقطَع قرآنيّ، من خلال توضيح المفردات، ضمن ثلاثة مَحَاوِرَ: المِحوَرُ العاطفيّ، والسلوكيّ، والأهداف العَمَلانية للآيات؛ ذلك أنّ آيات القرآن تخاطِب العَقلَ وتوقِظ الوُجدَانَ وتهذِّب السلوكَ وتزكّيه؛ ثمّ يتناول شرحَ الآيات بالتركيز على المحتوى التربويّ فيها. ويستفيد المؤلِّف من بعض التفاسير ذات الصّلة، منها: «**في ظلال القرآن**» لسيّد قُطب، و«**الأساس في التفسير**» لسعيد حوى، و«**مقاصد القرآن الكريم**» لحسن البنّا، و«**زهرة التفاسير**» للإمام محمد أبي زهرة، و«**تفسير المنار**» لمحمد رشيد رضا، وتفاسيرُ أخرى كـ «**تفسير الطَّبَرِيِّ**»، و«**تفسير القُرطُبِيِّ**»، و«**تفسير ابنِ كَثير**» وغيرها من التفاسير. وكذلك؛ ثمّة، في ملحق خاصٍّ بالتفسير التربويّ، في مجلة القرآن والعلم (العدد 3، خريف وشتاء 1387)، تِسعُ مقالاتٍ تتناول موضوعاتٍ مثل «تعريف»، و«مفهوم»، و«منهجيّة»، و«نطاق»، و«قواعد» التفسير التربويّ.

(1) مثل: البرنامج الإلكتروني: نور الأنوار 2 (مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى؛ جامع التفاسير2 (مركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلام؛ دايره المعارف قرآن كريم 1، قم: مركز فرهنگ ومعارف قرآن» دفتر تبليغات اسلامى حوزه علمية قم ومركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى، نرم افزار فرهنگ قرآن 1، قم: مركز فرهنگ ومعارف قرآن» دفتر تبليغات اسلامى حوزه علمية قم ومركز تحقيقات كامپيوترى علوم اسلامى؛ ومن البرامج التي أعدّها أهل السنّة، انظر: برنامج الشاملة المعروف.

(2) مركز الأبحاث والدراسات الإسلامية، **المعجَم المُفَهرَس لألفاظ أحاديث «بحار الأنوار»**، قم: مركز الأبحاث والدراسات الإسلاميّة، 1413؛ علي رضا برازش، **المعجم المفهرس لألفاظ الأصول من «الكافي»**، طهران: منظّمة الإعلام الإسلامي، 1408هـ؛ جمعٌ من المستشرِقينَ، **المعجم المفهرس لألفاظ الحديث**=

والمَعاجم الموضوعيّة العامّة[1]، والمَعاجِم الموضوعيّة التخصُّصيَّة ذاتِ الصِّلة بمَباحث التربية والتعليم[2]، وكذلك من مَصادرِ السِّيرَة البحثيّة، لا سيّما السيرةُ التربوية للمعصومِينَ (ع)[3]؛ وعلى رأس جميعِ هذه الأمور، الاستفادةُ من الأقراص الإلكترونية الرِّوائية، و«السِّيَريَّة»[4]. وكذلك؛ يستطيعُ العقلُ المستقِلُّ، بصفَته دليلاً معتبَراً، في هذا المجال، أن يفتحَ آفاقاً جديدة.

4 ـ فيما بعدُ، وفي ضوء القواعد والضوابط الاستنباطية؛ يجب اختيارُ الإجابة الواضحة، الحاسمة في منع استعمالِ وتطبيق «التلقين» (والأساليب التلقينيّة) ومنع تطبيقه في التربية الدِّينيَّة

= **النبويّ**، لندن، لا ناشر، 1967م؛ كاظم محمدي ومحمد دشتي، **المعجم المفهرس لألفاظ نهج البلاغة**، قم: مؤسسة النشر الإسلامي، ط 1، 1406هـ.

(1) مثل: **ميزان الحكمة**، مصدر سابق؛ محمد حكيمي وعلي حكيمي، **الحياة** (6 مجلدات)، ترجمة: أحمد آرمان، قم: دليل ما، ط 9، 1389.

(2) مثل: **العلم والحكمة في الكتاب والسُّنة**؛ حمزة العندلب، **نحن والأولاد في مآثر أهل بيت النبوّة (ع)**، مشهد: دليل، ط 2، 1384ش.

(3) مثل: علي حسيني زادة، **سيره تربيتى پيامبر واهل بيت: تربيت مرزند**: تحت إشراف علي رضا أعرافي، قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ط 4، 1384؛ محمد داوودي، **سيره تربيتى پيامبر واهل بيت: تربيت دينى**، أيضاً تحت إشراف علي رضا أعرافي، قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ط 4، 1387؛ علي حسيني زادة، **سيره تربيتى پيامبر واهل بيت: نگرشى بر آموزش با تأكيد بر آموزشنهاى دينى**، أيضاً تحت إشراف علي رضا أعرافي، قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ط 1، 1382؛ محمد داوود، **سيره تربيتى پيامر واهل بيت: تربيت اخلاقى**، أيضاً تحت إشراف علي رضا أعرافي، قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ط 3، 1389.

(4) مثل برنامج جامع الأحاديث؛ برنامج معجم «بحار الأنوار» الموضوعي؛ نور السيرة 2 (جامع مصادر تاريخ الإسلام)؛ سيرة المعصومينَ (ع)؛ الموسوعة النبوية؛ منهج النور دانشنامه علوم (ع)؛ و... من إعداد: مركز تحقيقات كامپيوتري علوم إسلامي.

أو جوازه، وفي حال اختيرَ جواز «التلقين»، يجب استنباط/ طرح حدودِ هذا الإجراء وشروطِه.

5 ـ وفي حال فقدان الأدلّة الخاصّة، يجب تشخيصُ الحُكم بمساعدة القواعد الفقهية أو الأصول العَمَلِيَّةِ.

تأثير تخصُّص المسائل، على منهجيّة البحث الفِقهيّ

علينا؛ في هذا المجال، الإجابة عن السؤال الذي طرحناه في بداية هذا القِسم: «هل يؤثر تخصُّص الموضوعات والمسائل الفقهية، ومِن جملتها مسائلُ فقه التربية، على منهجية البحث وعمليةِ التحقيق؟ وإن كان كذلك، فما مدى هذا التأثير، وأين يقع في عمليّة البحث؟

وينبغي، قبل الإجابة، توضيحُ مرادِنا من معنى «تخصُّص المسائل». تنقسم المسائل التي تُعرض على الفقه، من منظارٍ ما، إلى نوعَينِ: النوع الأوّل، الموضوعات العُرفيّة التي لا تحتاج إلى تخصُّصٍ لِفَهمِهَا؛ والنوع الثاني، الموضوعات المُستخرَجة من المَباحث العِلميّة التخصُّصية، ويحتاج فهمُها إلى دراساتٍ تخصُّصية. مثلاً؛ التحقيقات الفِقهيّة في مسائلَ ذاتِ الصِّلة بمجال الاقتصاد، والاقتصاد الدَّوليّ، والتجارة الإلكترونيّة، والبورصة... التي يختلِف التحقيق فيها عن التحقيق في الموضوعات العُرفية والشرعية. في ضوء هذا، فإنَّ السؤال الذي طرحناه يبحث في تأثير المجموعة الثانية، المُعَنْوَنَةِ بـ «المسائل التخصُّصيّة».

وقد بُحِثَ، في الفصل الثالث، مفصَّلاً، في الخدمات المَعرفيّة لعِلم التربية؛ وبُيِّنَت التأثيرات التي يتركُها تخصُّصُ الفَقيهِ في مجال التربية، أو اضطلاعه فيه، على تَفَقُّهِهِ في مجال التربية والتعليم.

لذا؛ ستظهَر تلك المَباحثُ، من حيث «تأثيرُها على منهجيّة البحث في فقه التربية»:

- إنّ «المسائل التخصُّصيَّة» تثير أسئلةً جديدةً و«مسائلَ مستحدَثةً»، في المرحلة الأولى من البحث في مجال فقه التربية؛

- تختصُّ المرحلة الثانية بتعريف موضوع قضيّة فقه التربية وتحديده. ويجب فيها، بحسْب اقتضاءِ المسألة، اعتمادُ الدِّراسات والتحليلات التربويّة. ففي هذه المرحلة، تتطلَّب المَسائلُ تخصُّصاً لدى الفقيه، وتمركُزاً أعمقَ في لبِّ القضيّة، بسبب تخصُّصِها.

- كذلك؛ إنَّ لمطالعة أدبيّات مَوضوع «المسائل التخصُّصية» ومراجعتها، مقتضياتٍ متلازمةً معها؛ فيجب معرفة آراء المتخصِّصينَ التربويِّينَ ووجهات نظرهم، لا سيّما آراء العلماء المسلِمينَ، في التربية والتعليم. وهكذا، تتطلَّب «المسائل التخصُّصية»، في مرحلة جَمعِ الآراءِ ووجهات النظر، دقَّةً وتركيزاً خاصّينِ. من جهةٍ أخرى؛ ينبغي الاستفادة من آراء العلماء غيرِ المسلِمينَ كذلك، إذا تناولوا الموضوعَ بمنهجيةٍ عقليَّةٍ وفلسفيّة؛ ذلك أنّه يمكن، عن طريق البحث في أدلّتهم العقليَّةِ وفي عباراتهم، الوصولُ إلى حُكم العقل المستقلِّ، أو الاستلهامُ منها للوصول إليه. في هذه الحالة، تبرز ضرورة الرجوع إلى نصوص العلماء غيرِ المسلِمينَ؛ وفي بعض المَوارد، مراجعةُ النصوص الأصليّة حتّى (الإنكليزية والألمانية...).

- ويمكن أن تتلازمَ مرحلة جمع الأدلّة القرآنية والرِّوائية والعقليّة، مع مقتضياتٍ أخرى. بيان ذلك أنَّ التقصّي والبحثَ، في الموضوعات الجديدةِ والمستحدَثة و«المسائلِ التخصُّصيّةِ»، في القرآن الكريم ورواياتِ المعصومِينَ (ع)؛ يجب أنّ يتمّا في ضَوء الكلمات «المفتاحيّة»؛ إذ يُلاحَظ، في

العديد من المَوارد، أنّه لا توجد الألفاظ المُراد بحثُها، بِعَينِهَا، في النصوص الإسلاميّة؛ أو أنّه، أصلاً، ليسَ لها أيّ سابقةٍ، أو أنَّ لها معنىً متفاوتاً. مثلاً؛ لا يمكن الاستفادة، في ما يخصُّ تقصّي الأدلّة حول منع أساليب «التلقين» في التربية والتعليم وجوازه، من كلمة «التلقين» (بعَينيَّتِها) في النصوص الإسلاميّة؛ ذلك أنّه ـ حسْب ما أعلَمُ ـ أوّلاً، لم تُستخدَم هذه الكلمة، بهذا المعنى، في القرآن والرِّوايات، وثانياً، لقد استعمِلت في معنىً خاصٍّ («تلقينُ المَيِّتِ»). إذن؛ يجب، في «المسائل التخصُّصية» ـ على الأقلِّ، في بعض المَواضع ـ، استخدامُ كلماتٍ وعباراتٍ تتناظر وتتشابه مع ما هو وارِد في المصادر الإسلاميّة. إذن؛ تتلازم «المسائل التخصُّصية»، في هذه المرحلة، مع مقتضياتٍ خاصَّة.

- إنَّ في المرحلة التالية، مرحلةِ تشخيصِ دلالة الأدلّة واستنباطِ الحُكم، مقتضياتٍ لا بدَّ منها. وكما أشرنا في الفصل الثالث، يمكن للمواجهة التخصُّصية، مع النصوص الإسلاميّة، أن تؤدِّيَ إلى فهم أعمقَ للأدلَّة الشرعية، وتفتح آفاقاً وخياراتٍ «معنائيّةً» أكثرَ، أمام المجتهِد. ويصدق هذا الكلامُ، كذلك، في تطبيق القواعد الفقهيّة العامّة، والأصول العَمَلية. وكما قلنا في الفصل الثالث، تشمل هذه المقتضياتُ المجالاتِ التالية: «تشخيص العناوين الأوّليّة وتطبيقها على المصاديق التربويّة»، و«تشخيص العناوين الثانوية وتطبيقها على المصاديق التربوية»، و«تشخيص التغيير في مصاديق الموضوعات التربويّة».

في ضوء ما تقدَّم؛ إنَّ لتخصُّصية المسائل الفقهيّة، ومن جملتها مسائلُ فقه التربية، تأثيراتٍ في منهجيّة البحث، على الصعيدَينِ الكمّيّ والكَيفيّ؛ إلّا أنّ نطاقَ هذه التأثيرات لا يصل إلى تغيير

الاتِّجاه العامِّ لعملية البحث أو مراحلِها الأصليّة. طبعاً؛ تصل قدرة هذه التأثيرات إلى درجة تسليمِنا بصعوبة إصدار الأحكام الفقهية في «المسائلِ التخصُّصية في مجال التربية والتعليم»، بدون امتلاك التخصُّص اللّازم أو الاطِّلاع الكافي، على المسائل التربوية.

4 ـ توسّع دائرة فقه التربية

بعد تعريف العناصر الأصلية لعِلم فقه التربية، من المهمِّ تبيينُ نطاقه وميادينه البحثيّة. ونذكِّر بأنَّ موضوع «التربية» هو السلوك الاختياريّ للمربِّينَ والمتربِّين، في مقام التربية؛ لذا، فإنَّ نطاق فقه التربية، كذلك، يشمُل هذا الحيِّز. فالمسائل التربوية، كافّةً، المرتبطةُ بسلوك الإنسان، والداخلة في العمليّة التربويّة؛ تتمَوضَع في نطاق «فقه التربية» الذي يشخِّص حُكمَها الشرعيَّ. فالمقصود هو أنماطُ السلوك، والإجراءاتُ، كافّةً، المعتمَدة في مجال التربية والتعليم؛ بدءاً من الدراسات النظرية، في مجال التربية، وانتهاءً عند وضع السياسات، والتخطيطِ للبرامج والإجراءات التربويّة، سواءٌ أكانت في الصف أم خارجَه.

ويجدُر ذِكر أنَّ الفصل الثاني، الذي سعينا فيه لتبيين سَعَةِ نطاق التربية، بدقّة، من خلال توضيحنا حدودَه المفهوميَّةَ بالنسبة إلى المفاهيم المشابِهة؛ كان يحمل رسالةً تظهَر نتيجتُها في هذا المجال، وأنَّ نطاق الفقه يشمُل أنماطَ السلوك الاختيارية للمكلَّفين، في مجال التربية والتعليم. إذن؛ تنضوي أنماطُ السلوك الإداريّة، والاقتصادية، والتعليمية، والتقويميّة...، في مجال التربية والتعليم (سواءٌ منه الرسميُّ أم غير الرسميِّ)، في نطاق «فقه التربية».

ولأنَّ ماهيّة «فقه التربية» آمرة، تُستخرَج المباني التربويّة مباشرةً من نطاق موضوع الفقه؛ وكذلك الأهداف، إلّا السلوكيّة منها،

والمَواردَ التي يُصطبغ فيها الهدف بصبغةٍ سلوكيّة. ولكنَّ أصولَ التربية والتعليم وأساليبَهما، وسلوكَ المتربّي؛ تدخُل في نطاق «فقه التربية». كذلك؛ يُبحَثُ في العَوامل والمَراحل، والبيئةِ التربويّة، والمباني والأهداف؛ من حيثُ تأثيرُها، أحياناً، على تشخيص الأحكام الفقهيّة، في فقه التربية.

وتقتضي الماهيّة الـ «بينَ تخصُّصية» لفقه التربية، أن نلقي نظرةً على الجانب الفِقهيّ لهذا العِلم، في هذا القِسم:

إنَّ مناهج تفسير القرآن قائمةٌ على نحوَينِ: التفسير المَوضوعيّ، والتفسير الترتيبيّ[1].

ففي التفسير الترتيبيّ؛ تُبحَث الموضوعات بحسْب ترتيب الآيات، أي أنَّ الموضوعات تدرَس كما هي موجودة في القرآن. وفي التفسير الموضوعيّ؛ يطرَح المفسِّر الموضوعاتِ بدون مراعاةِ ترتيب الآيات، وبدون ملاحظة تقدّمِها أو تأخُّرها. ويلاحَظ، في بعض المَواضع، أنّه يصار إلى عرض بعض الموضوعات الجديدة، عطفاً على تحوُّلات تطرأ في الحياة، وعلى الاحتياجات الجديدة؛ على نحوِ مقدِّمة لتحصيل رؤية قرآنيّة.

وكذلك الأمر، في ما يخصُّ الموضوعات الفقهيّةَ. فبعض القضايا الفقهيّة، أشير في النصوص الدِّينية إلى موضوعها ومحمولِها. ولكنْ؛ ثمَّةَ بعضٌ آخَرُ، مستحدَث، على الفقيه أنْ يَستخرج أحكامَه الشرعيّةَ من مصادرِها، مستفيداً من القواعد العامّة، وقدرتِه الاجتهاديّة. وإنَّ الموضوعات الفقهيّةَ ليست بالتي يُطرح كلٌّ منها في باب واحد فحسْبُ؛ فقد يدرَج موضوع واحد منها في بابَينِ أو كتابَينِ مستقلَّينِ. مثلاً؛ لا بدَّ، في «كتاب التربية»، من التعرُّض لتعليم

---

(1) محمد باقر الصدر، **المدرسة القرآنية**، دار الكتب الإسلامية، ط1، 1424هـ، ص 7.

الصلاة، وفي «كتاب الصَّلاة»، لا بدَّ من ذِكر مقدِّماتها وواجباتِها ومبطلاتِها، وسائرِ أحكامِها. من هنا؛ كانت إحدى وظائفِ «كتاب التربية» استخراجَ الموضوعات التي تـمّ التوصُّل إليها، من طَـيَّاتِ الأبوابِ الفقهيّة المتداوَلة، ليُعمل على تحديد أحكامِها الخَمسَةِ.

إنَّ موضوع بعض القضايا الفقهيّة مطروحٌ في الآيات والرِّوايات، فيكونُ منهجُها، في فقه التربية، على نَسَقِ الأبواب الأخرى. ولكنَّ بعضاً آخـرَ منها حديثٌ، في ظهورِه، إذ طرأ وبرز نتيجةً لتطوُّر الحياة الإنسانيّة؛ فعلى الفقه، بما هو برنامج عَمَلِيٌّ للمكلَّـفين، أن يُصدِرَ أحكامَه المتعلّقةَ بها. إذن؛ لا بدَّ، لفقه التربية، من أن يتناولَ المسائلَ الجديدة، من خلال المنهج الفقهيِّ.

ولدراسة علاقة الفقه بالتربية، وتحديدِ سُبُـلِ التفاعل بينهما، من منظارٍ آخـرَ، يمكننا تقديمُ وظيفة الفقه وأحكامِه، وتحديدُ آليَّته في تقديمه لِـرُؤاه ضمن المجالات التي تمسُّه وتهمُّه، من خلال مستويات ثلاثة:

1 ـ مستوى العناوين الأوّليّة، وبيانِ الأحكام الفقهيّة الأوّليّة.

2 ـ مستوى العناوين الثانويّة، وبيانِ الأحكام الفقهيّة الثانويّة.

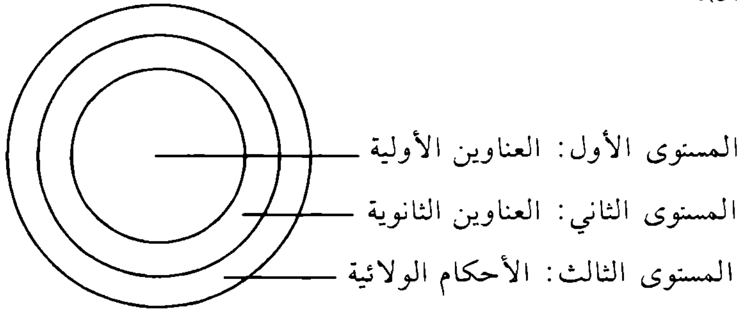
3 ـ مستوى المَصالح والتصرّفات الولائيّة (أو الأوامر الحكوميّة)، وبيانِ الأحكام الحكوميّة.

إذن؛ يمكننا دراسة مكانة الفقه، في التعليم والتربية، ضمن ثلاثة صُعُـدٍ:

الصعيد الأوَّل: العناوين الفقهيّة الأوّليّة. وهنا نجد موضوعات التعليم والتربية، ومسائـلَهما، مبثوثةً في أطراف الأبواب ومَطاوي المُتُونِ الفقهيّة المتداوَلة، وتعرَّض لها الفقهاءُ استطراداً؛ فلا بدّ مِن جمعها، وعرضِ الموضوعات والمسائل المستحدَثة الطارِئة، على الفِقه، لتُستخرَجَ عناوينُها الأوّليّة وتُضبَطَ أحكامُها.

الصعيد الثاني: العناوين الثانويّة والقواعد الفقهيّة العامّة؛ التي قد تكون في المجالات والأبواب الفقهيّة كافّةً، نحوَ: قواعد الضرورة والاضطرار، والعُسر والحَرَجِ، واختلال النظام... فهي وأمثالُها إنّما تنبني على تحديد المَوقف الشرعيّ حيالَ الحالات الضروريّة، في مجال فقه التربية، وتتولّى بيانَ الحُكم الثانويّ لهذه المَواضع. كما يمكن لهذه القواعد أن تختصَّ بباب التعليم والتربية. إذن؛ لا بدَّ من الاهتمام بمعرفة القواعد الفقهيّة العامّة، وتطبيقِها في حقل التعليم والتربية، كما لا بدّ من الاهتمام بمعرفة القواعد الفقهيّة التربويّة المختصَّة بالتعليم والتربية، والعملِ على إجرائها.

الصعيد الثالث: التصرُّفات الحكوميّة التي تتناول بيانَ الأحكام الولائيّة، في مجال التعليم والتربية. مثلاً؛ يمكن للفقه (وبالتالي للوليّ الفقيه ـ في حالة الدولة الإسلاميّة ـ)، أن يمنعَ العقابَ البَدَنِيَّ، في عمليّة التعليم والتربية، عن طريق الحُكم «الولائيّ» الحُكومَتي. وبالالتفات إلى تأثير نظام التعليم والتربية، على تقدُّم المجتمَعات وتطوُّرها، لا سيّما المجتمعُ والحكومةُ الدِّينيّةُ؛ يمكن لهذا المستوى أن يشتملَ على أبحاث مفيدة. (انظر: الشكل رقم 32).



الشكل 32: ثلاثة مستويات لِتَموضُعِ الفِقهِ في مجال التربية والتعليم

4 ـ 1 ـ الوظائف المتوقَّعة من فقه التربية:

يمكن أن نعدّد، لهذا الكتاب الفقهيّ، وظائفَ عدّة:

1 ـ جمع الموضوعات والأبحاث التربويّة وتنظيمها، من بين الأبواب الفقهيّة المتداوَلة، وتحديد أحكامها الخمسة.

2 ـ تقديم الموضوعات التربويّة الجديدة في رؤية فقهيّة، ودراستُها.

3 ـ تطبيق القواعد الفقهيّة العامّة، والقواعد الفقهيّة التربويّة؛ وبيانُ الأحكام الثانويّة، في مجال الأفعال الاختياريّة والتربويّة للمكلَّف.

4 ـ بحث التصرّفات الولائيّة (تجاه الحكومة)، في هذا المجال، لا سيّما حيالَ ما للحكومة من مصالح، وبيانُ الحُكم الولائيّ.

وبناءً على ما تقدّم؛ فإنَّ فقه التربيةَ يشتمل على المسائل التالية:

1 ـ القضايا الفقهيّة المرتبطة بالتربية، والمتداوَلة في الكُتُبِ الفقهيّة.

2 ـ الموضوعات التربويّة التي لم يُتعرَّضْ لها، في الفقه المتداوَل، وتظهَر في مجال التربية بعنوان: «موضوعات ومسائل مستحدَثة»؛ ولا بدَّ من تحديد حُكمِها الفقهيِّ.

4 ـ 2 ـ لمحة عن مباحث فقه التربية

بعدما بيّـنّا سَعَةَ نطاق هذا الباب الجديد، يجدُر عرضُ مشهدٍ توقُّعيٍّ لترتيب مباحِثه.

في الواقع؛ تشكِّل مَباحث الكلّـيّات (وهذا الكتابُ الذي بين أيدينا) «فلسفةَ فقه التربية»؛ فتُعتبرُ جزءاً من مبادئ هذا العِلم، ولا تنضوي تحت لائحة «مسائلِ فقه التربية».

وتدور بُنيَةُ فقه التربية، كما في بقيّة المصادر الفقهيّة، حول بحث المسائل. ومنهجيَّتُه، في بحث كلِّ مسألة، هي على نحو: يُبدأُ، أوَّلاً،

بالمباحث التمهيدية، وتحديدِ المفاهيم اللَّازمة، وتشخيصِ زوايا الموضوع كافّةً، بدقّة. وفي المرحلة التالية، يُحقَّقُ في أدلّة الموافِقينَ والمخالِفينَ، والأدلّة العقليّة والنقليّة (الموجودة أو المفترَضة). وفي النهاية؛ يُبَيَّنُ أحدُ الأحكام الخَمسَةِ للموضوع مَوردِ البحث.

وتتوزَّع مسائلُ فقه التربية، بشكلٍ كلّيّ، على أربعة أبواب:

الباب الأوّل: أحكام التعلُّم (باب التعلُّم).

الباب الثاني: أحكام التعليم (باب التعليم).

الباب الثالث: أحكام التربية (باب التربية).

الباب الرابع: قواعد فقه التربية (باب القواعد الفقهيّة).

وينضوي تحت كلٍّ من هذه الأبواب المذكورة، فروعٌ عدّة؛ يحوي كلٌّ منها مسائلَ فقهيّة عدّة.

ويمكِن تقسيمُ الكُتُبِ الفقهيّة -من منظارٍ ما- إلى كتبٍ استدلاليّة، ونصف استدلاليّة، ورسائل عَمَلية. فبُنية فقه التربية تكون، في مرحلتِها الأولى، استدلاليَّةً بشكلٍ تامٍّ، وفي طَور التحقُّقِ والانتشار[1]. لكن؛ في المراحل التالية، تنتشِر بشكل نصف استدلاليّ، ومِن ثَمَّ تظهر/تنتشِر على شكل رسالة عَمَلية. ونعرض لِمَنظَرٍ عامٍّ، للمسائل والمجلَّدات المتوقَّعة[2]:

---

(1) من المتوقَّع، بمقتضى الطبيعة الاستدلالية للمَباحث؛ أنْ تُعالج كلُّ مسألة في 45 صفحة، وهكذا سيتناول كلُّ مجلَّد 4 ـ 5 مسائلَ، من حيث متوسِّط العدد.

(2) يجدُر ذِكر أنّه، بسبب حداثة تأسيسِ هذا المشروع، وقابليَّته للتطوُّر؛ يُحتمل حصول حذفٍ أو إضافةٍ، في الموضوعات، في المستقبَل. وهكذا؛ ستتغيَّر أعداد المجلَّدات. وإنَّ إجراءَ هذا المشروع كاملاً، لا يمكن بدونِ اللُّجوء إلى عَونِ الخالِق المنَّان، ثمَّ مساعدة وليّ العصر (عجل الله تعالى فَرَجَهُ الشَّرِيفَ)، وإلّا فهو محكوم بالفَشَلِ.

الباب	العنوان	ملاحظات	عدد المجلَّدات
	الكلّيّات	الكتاب الحاضر	1
الباب الأوّل: أحكام التعلّم	أحكام التعلُّم والدِّين	يشمُل: مُطلَق تعلُّم العِلم، ومُطلَق تعلُّم الدِّينِ، ومُطلَق مَعارف الدِّينِ الضروريّة، وتعلُّمَ المَعارف الدِّينيَّة المُبتلَى بها، والدِّراساتِ التَّخَصُّصِيَّةَ الاجتهاديَّة.	1
	أحكام تعلُّم القرآن والحديث	يشمُل: أحكامَ تعليم العلوم والمَعارف القرآنية، والعلومَ والمَعارفَ الحديثة.	1
	أحكام تعليم العلوم والمَعارف العقليّة	يشمُل: تعليمَ الفلسفة، والكلام، والمنطِق، والرِّياضيات، والعِرفان.	1

الباب الثاني: أحكام التعليم		أحكام تعليم العلوم الراجِحة	يشمُل أحكامَ تعليم العلوم الراجحَة	1
		أحكام تعليم العلوم الراجحة ومهاراتِها	يشمُل أحكامَ تعليم العلوم الراجحة ومهاراتِها	1
		أحكام القائمِينَ بالتعليم	يشمُل: الوظائف التعليمية للأسرة والحكومة والعلماء والنُّخبة.	2
		آداب التعلُّم والتعليم	بعد تشخيص أحكام التعلُّم والتعليم، في هذا القِسم، تُشخَّصُ الآدابُ والكَيفيَّةُ المستحسَنة للوظائف الشرعيّة.	3
الباب الثالث: أحكام التربية	أحكام الأبعاد التربويّة	أحكام التربية البَدَنيّة	تُقسَّمُ المَباحث على أساس الأبعاد والساحاتِ التربوية، والنظرةِ الـ «ما وراءَ مؤسَّسيّة» (أي بدون الالتفات إلى وظائف المؤسَّسات، والعَوَامِلِ التربويّة):	2

			الوظائف العامّة للمربِّينَ في التربية البَدَنيّة؛ والوظائف الخاصّة لبعض المكلَّفِينَ، في التربية البَدَنية (كالأسرة والحكومة...).	
		أحكام التربية العقليّة		3
		أحكام التربية «الأخلاقيّة»		2
		أحكام التربية الدِّينية	تشمُل أحكامَ التربية العقديّة والتربية العِبادية.	3
		أحكام التربية الجنسيّة		2
		أحكام التربية الاجتماعيّة		2
		أحكام التربية السياسيّة		2
		أحكام التربية الاقتصاديّة		2
		أحكام التربية المِهْنِيَّةِ والحِرْفِيَّةِ		1
		أحكام التربية الفنّيّة		1

	الوظائف التربويّة (فوق المجالية) لكلّ مؤسَّسة من المؤسَّسات والعوامل التربويّة	الأسرة	بدءُ النظرة النظامية (المنظومِيّة) للمؤسَّسات التربويَّة (والنظرة فوق المجالية)، وتشخيصُ المهام الخاصة بكل مؤسَّسة.	4
		الحكومة		2
		الوسائل الإعلاميّة		2
		العلماءُ والنُّخبة		2
الباب الرابع: قواعد فقه التربية	قواعد فقه التربية.			2

5 ـ مكانة فقه التربية

يتزامن مع ولادة علوم «بينَ تخصُّصيَّة»؛ التعرُّضُ لمباحثَ مثل: تعلُّق هذه العلوم بمجالٍ معيَّن من العلوم، ومكانتُها ورُتبَتُها بين العلوم المشابِهة لها، والمختلِفة معها بالسِّنخ. وكذلك؛ يُبحَثُ نسبتُها وتفاعلُها مع باقي العلوم. وسنبحث، في هذا القِسم، مسألةَ مكانة فقه التربية. أمّا في الأقسامِ التالية؛ فسنتناول قياسَ النِّسبة، والعلاقةَ بين فقه التربية وبين سائرِ العلوم.

ويخرج كلُّ عِلمٍ «بينَ تخصُّصيٍّ» من رحم «عِلمٍ أمٍّ (أساسٍ)»؛

وُيصنَّف ضمنَ علمٍ أو علوم رئيسة عدّة، فيكون ارتباطُه بها إمّا طُوليّاً وإمّا عَرْضيّاً.

وهكذا؛ يتعلَّق فقه التربية، مثل أيِّ عِلم «بينَ تخصُّصيٍّ» آخرَ، بحقلٍ خاصٍّ، هو علمُ الفِقهِ؛ الذي هو بمثابة «العِلمِ الأمِّ» والمنتِج. أمّا «العلوم والمَعارف الرَّئيسَة» التي ينضوي فقه التربية ضمنَها، من حيث التقسيمُ، فهي «النظام التربويّ الإسلاميّ» و«العلوم الإسلاميّة». في حين أنّه يقع في عَرضِ العلوم الإنسانيّة وفروعِها.

سنتعرَّض، في هذا القِسم، لتشخيصِ مكانة الفِقه بالنسبة إلى الأقسام الثلاثة المذكورة آنفاً، ونُوكِل البحثَ في النسبةِ والعلاقةِ ما بينها إلى الأقسام اللّاحِقة.

5 ـ 1 ـ مكانة فقه التربية بين أبواب عِلم الفقه

لتبيين مكانة فقه التربية، بين الأبواب الفقهية المتنوِّعة، علينا أوَّلاً المرور على سوابق تبويبات مَباحث الفقه وتقسيماتها وأنواعها:

5 ـ 1 ـ 1 ـ تاريخ تقسيمِ مَباحث الفقه[1]

إنَّ كلَّ عِلم هو في حاجة إلى تصنيف مباحثه وتقسيمِها وتبويبِها. وفي ضوء التقسيم الذي يفرز المسائل بعضها عن بعضها الآخر، ويحقِّق السهولة لدى البحث؛ نستطيع أن ندرِج كلَّ مسألة في بابها الخاصّ. كذلك؛ يمكننا أن نعثر على مسائلَ جديدة خلال إجراء عمليّة التقسيم.

---

(1) استُفيدَ في تقرير هذا القسم من المنابع التالية، حسين المدرسي، **مقدمه اى بر فقه شيعه**، ترجمة: محمد آصف فكرت، مشهد: بنياد پژوهشهاي اسلامي آستان قدس، 1410هـ، الفصل الثالث؛ حسن زاده، **بررسى ساختار فقه**، قبسات، السنة التاسعة، صيف 1383، العدد 32؛ يعقوب علي برجي، **نگاهى به دسته بندى بابهاى فقه**، مجلة فقه أهل البيت (فارسى)، خريف 1374، العدد الثالث.

وكلّما كان تقسيم مباحث العِلم أكثرَ دقّةً وأشدَّ فنّيَّةً، تمتّعَتِ المَطَالِبُ الناتجةُ بانسجام آكَدَ ونَظْمٍ أحكَمَ. وعلى هذا الأساس، قام المناطقة، في مصنّفاتهم، ببحثٍ مسائلَ عدّة؛ منها: «التقسيم وأهمّيّتُه، وفائدة القِسمة وقواعدُها»؛ فذكروا سلسلةَ مباحثَ عنوانُها أساسٌ للقِسمة وأصلٌ لها؛ منها: وجود الثمرة للقِسمة، والأساس والجهة الواحدة، والجامِعيّة والمَانِعيّة، وعدم التداخُل[1] في القِسمة.

وإنَّ الشّرط الأخيرَ غايةٌ في الأهمّيّة. والحال أنّنا لو تأمّلنا مليّاً، نكاد لا نجد له أثراً في الفِقهِ؛ فلم يؤخَذْ بالاعتبار أثناءَ عمليّة تقسيم المَباحث الفقهيّة، كما ينبغي. وذلك بسبب اجتماع حيثيّات عدّة، في السلوك الواحد؛ فغالباً، تعاني تقسيماتُ المَباحث الفقهيّة من هذه المشكلة. ونمثِّل ذلك «بالزّكاة»؛ فإنّها عملٌ ذو جانِبَين: ماليّ وعِباديّ. فتارةً يُلحظ، في التقسيم، جانبُها العباديّ، فتصنَّف في قِسم العبادات، وأخرى يُلحظ الجانب الماليّ، فتدرَج في باب «الشّؤون الماليّة والاقتصاديّة».

برزت محاولاتٌ عدّة لإحداث تقسيمات فنّيّة للمَباحث الفقهيّة وتصنيفِها، بُغيةَ إضفاء نَظْمٍ، وترتيبٍ قَويم وجوهريّ لها. ويمكننا رصد هذه المحاولات في ميادينَ عدّة؛ ففي فقهِ أهل السّنّة، كانت تقسَّم المَباحث، عادةً، إلى عبادات ومعاملات. فقد قسّم الغزاليّ، وهو تلميذ الشّافعيّ، جميعَ أحكام الإسلام، المذهبيّة و«الأخلاقيّة»، إلى أربعة أقسام: العبادات، والعادات، والمنجِيات، والمُهلِكات[2]. إنَّ لهذا التقسيم التأثيرَ البنائيَّ، على مسار الفِقه الشافعيّ، فقد انبنى

(1) محمد رضا المظفَّر، **المنطق**، قم: اسماعيليان، ط 7، 1375ش، ص 112 ـ 114.

(2) **إحياء علوم الدِّين**، مصدر سابق، ج1، ص3.

التقسيمُ الفقهيُّ الشافعيُّ على أربعة أقسام: العبادات، والمعاملات، والمُناكَحات، والجِنايات.

أمّا بين أوساط علماءِ الشيعة؛ فأقدمُ تقسيم هو تقسيمُ المرحوم الكُلَينِيّ؛ فهو، بالسَّعي الدؤوب عِشرينَ عاماً، في جمع روايات الأئمّة المعصومِينَ (ع)؛ استطاعَ أن يدوِّنَ مجموعةً قليلةَ النظير. وعرَض، في المجلَّد الأوّل من كتابه الذي أسماه «**الأصول من الكافي**»، الرواياتِ المرتبطةَ بأصول العقائد والأخلاق. ثمّ خصَّص المجلَّداتِ الخَمسَةَ التاليةَ للأخبار الفقهيّة، وقسَّمها على هذا النحو:

1 ـ العبادات (تشمُل كُتُبَ الطهارة، والصلاة، والزَّكاة، والصَّدَقةِ، والخُمُسِ، والصيام، والحجّ، والجهاد).

2 ـ المعيشة (تشمُل كتب الدَّينِ، والكفالة، والحَوالَةِ، والمَكاسب، والتجارة، والبَيعِ، واللقطة، والرَّهن، والعارية، والوديعة، والمضارَبة، والإجارة، والصُّلح، والمُزارَعة، وإحياءِ الموات، والنفقة).

3 ـ النِّكاح (يشمُل كتب الطَّلاق، واللعان، والعِتق، والتدبير، والكتابة، والوصايا، والمَواريث).

4 ـ الحدود والدِّيَات والقضاء والشهادات.

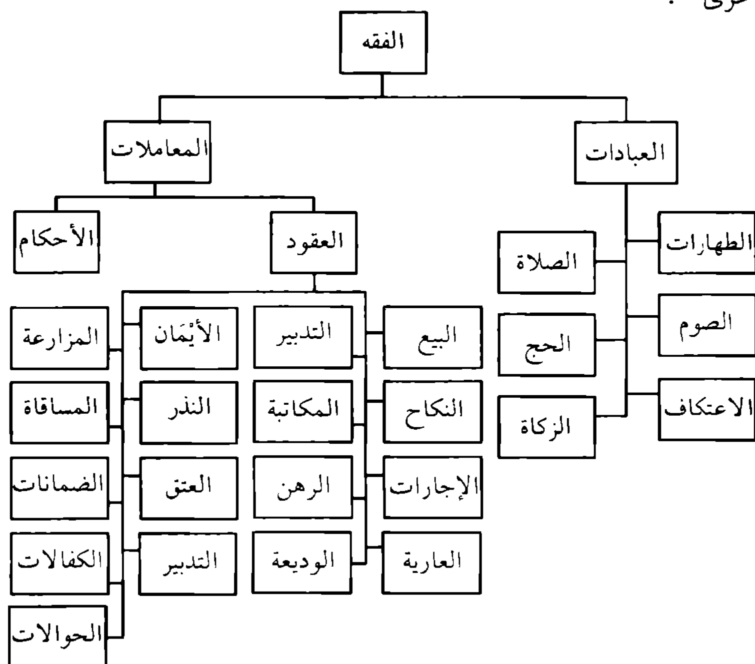
وبالتأكيد؛ طرِحت في طيّات مَباحث النِّكاح والحدودِ، مَباحِثُ الصَّيد والذِّباحة والأطعمة والأشربة.

الأصول من الكافي			
العبادات	المعيشة	النكاح	الحدود، الدّيات، القضاء، والأيمان

الشكل 33: تقسيم المرحوم الكليني للمباحث الفقهيّة

ويمكننا إلقاءُ نظرة أخرى على تقسيمات مُغايرة، مثلاً تلك في كتاب «**المَراسم**»، لمؤلِّفِهِ سلار بن عبد العزيز الدَّيلَمِيّ (448 ميلاديّ)؛ و«**المهذّب**»، للقاضي عبد العزيز بن براج (482 ميلاديّ)؛ و«**الكافي**»، لأبي صلاح الحلبيّ (في حدود القرن الخامِس).

فقد قسّم سلار الفقهَ إلى قِسمَينِ: عبادات ومعامَلات، وقسّم الأوّل إلى عقود وأحكام[1]، وقسّم الثاني إلى أحكام جزائيّة وأحكام أخرى[2].

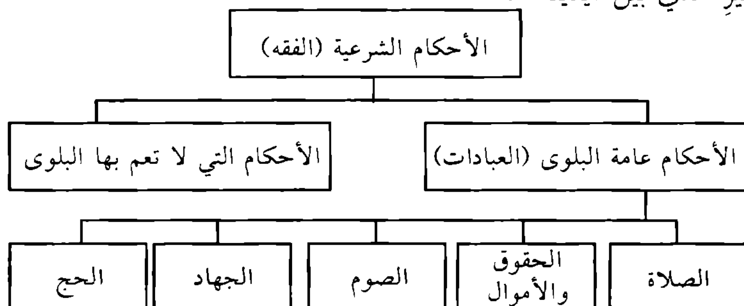


الشكل 34: تقسيم أبحاث الفقه عند سلار

(1) سلار بن عبد العزيز الدَّيلَمِيّ، **المراسم العلوية**، تحقيق: محسن الحسيني، المعاونة الثقافيّة للمجمع العالمي لأهل البيت (ع)، 1442هـ، صفحة 28.

(2) المصدر نفسه، صفحة 145.

أمّا ابن برّاج؛ فقد قسّم الأحكام الشرعيّة، في **المهذّب**، إلى قِسمَينِ: الأحكام الواقعة مَوضِعَ الابتلاء، والأحكام غير الواقعة مَوضِعَ الابتلاء. فأمّا الأوّل؛ فهو العبادات عَينُها، التي لها حقّ التقدُّم على الأبواب الأخرى، وليس لديه أيّ تقسيم وتبويب خاصّ غيرِ الذي بين أيدينا[1].



الشكل 35: تقسيم ابن البراج للمباحث الفقهيّة

أما أبو صلاح الحلبيّ، فيقسِّم التكاليفَ الشرعيّة إلى ثلاث مجموعات: العبادات، والمحرَّمات، والأحكام. وأضاف مباحثَ النَّذر، والوصايا، والعهد، وغيرَها، إلى أحكام المجموعة الأولى، المشتمِلة على العبادات المصطلَحة مِن قَبِيلِ: الصلاة، والصيام، والحجّ، والزَّكاة، والخُمُسِ، والجِهاد. وجعلَ الأحكام الأخرى في مجموعة الأحكام (الشكل 36)[2].

وقد استلهَم المحقِّق الحِلّيّ، من طريقة سلار؛ مؤسِّساً بُنيانَه، في كتابِه «**الشرائع**»، على أربعة أقسام: العبادات، والعقود، والإيقاعات، والأحكام[3].

---

(1) **المهذّب**، مصدر سابق، ص 18.

(2) **الكافي في الفقه**، مصدر سابق، ص 109.

(3) **شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج1، ص 1.

أ) العبادات:

1 ـ كتاب الطهارة (ومعه أحكام الأموات)؛

2 ـ كتاب الصلاة (وقتُها؛ والقِبلة؛ والبحثُ في الحكومة الإسلاميّة والمكانةِ الاجتماعيَّةَ للفقيهِ، في بحث صلاة الجمعة...)؛

3 ـ كتاب الزَّكاة؛

4 ـ كتاب الخُمُسِ؛

5 ـ كتاب الصَّوم؛

6 ـ كتاب الاعتكاف؛

7 ـ كتاب الحجّ؛

8 ـ كتاب العُمرة؛

9 ـ كتاب الجهاد (الدِّفاعيّ والهجوميّ، وأقسام الأراضي، والعلاقات بالدُّول غيرِ الإسلاميّة، وأحوال المسلِمينَ في تلك البلاد...)؛

10ـ كتاب الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَر.

ب) العقود:

1 ـ كتاب التجارة (المعاملات والخيارات...)؛

2 ـ كتاب الرَّهن؛

3 ـ كتاب المُفلِسِ؛

4 ـ كتاب الحَجْر؛

5 ـ كتاب الضمان؛

6 ـ كتاب الصُّلح؛

7 ـ كتاب الشَّرِكَةِ؛

8 ـ كتاب المُضارَبة؛

9 ـ كتاب المُزارَعة والمُساقاة؛

10ـ كتاب الوديعة؛

11ـ كتاب العارية؛

12ـ كتاب الإجارة؛

13ـ كتاب الوكالة؛

14ـ كتاب الوقف والصدقات؛

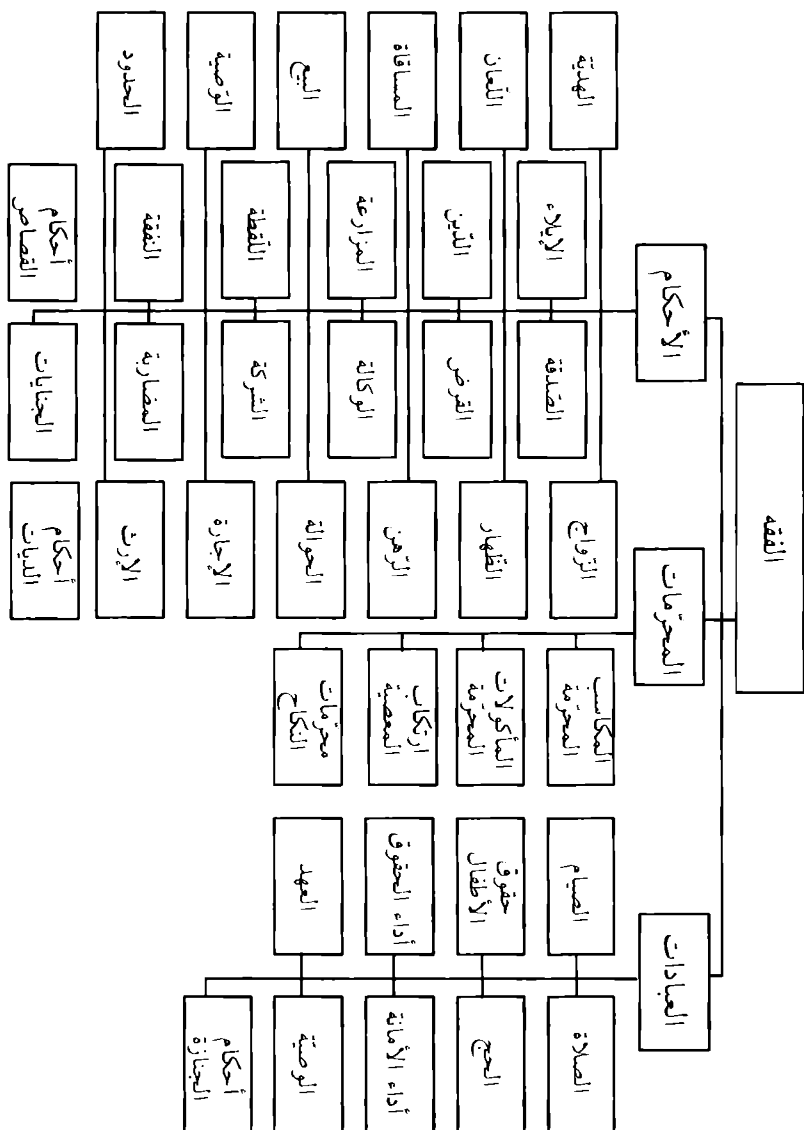
15ـ كتاب السُّكنَى والتحبيس؛

16ـ كتاب الهِبَة؛

17ـ كتاب السَّبقِ والرِّماية؛

18ـ كتاب الوَصِيَّةِ؛

19ـ كتاب النِّكاح.



الشكل 36: تقسيم أبي الصلاح الحلبي المباحثَ الفقهيّة.

ج) الإيقاعات:

1 ـ كتاب الطَّلاق؛

2 ـ كتاب الخَلعِ والمُباراة؛

3 ـ كتاب الظِّهار؛

4 ـ كتاب الإيلاء؛

5 ـ كتاب اللعان؛

6 ـ كتاب العِتقِ؛

7 ـ كتاب التدبير، والمُكاتَبة، والاستيلاد؛

8 ـ كتاب الإقرار؛

9 ـ كتاب الجعالة؛

10ـ كتاب الأَيْمان؛

11ـ كتاب النَّذرِ.

د) الأحكام:

1 ـ كتاب الصَّيدِ والذِّباحة؛

2 ـ كتاب الأطعمة والأشربة؛

3 ـ كتاب الغصْب؛

4 ـ كتاب الشفعة؛

5 ـ كتاب إحياء الموات؛

6 ـ كتاب اللقطة؛

7 ـ كتاب الفرائض (وهو كتاب الإرث)؛

8 ـ كتاب القضاء؛

9 ـ كتاب الشهادات؛

10ـ كتاب الحدود والتعزيرات؛

11ـ كتاب القصاص؛

12ـ كتاب الدِّيات (الشكل 37).

حظيَ هذا النمطَ في التقسيم بعناية كبيرة؛ حتى أصبح، بعد المحقِّق الحِلّيّ، هو المعتمَدَ لدى الفقهاءِ والمتأخِّرينَ[1]. يقول الشهيد الأوّل، في **القواعد**، في مَعرَض الرَّدِّ على هذا التقسيم الفِقهيّ: «إنَّ مَباحِثَ الفقه إما أنّها مرتبطة بالمسائل الروحية والأُخرَوِيَّةِ، وإمّا بالأمور الدُّنيويَّة وتنظيمِها». فالقِسم الأوّل هو «العبادات»، والقسم الثاني يُطلق عليه اسم «المُعامَلات»، والأخير ينقسِم إلى قِسمَينِ؛ فإمّا أن يكون أحكاماً مترتِّبة على تعهُّدات الأفراد أنفسِهم، وإمّا أن يكونَ أحكاماً غيرَ متعلِّقة بتعهُّدات الإنسان. والقسمُ الأخير شاملٌ مباحثَ القضاءِ ونظيراتِه. وكذلك التعهُّدات، فهي إمّا متقوِّمة بطرَفَينِ (كحال العقود)، وإمّا متقوِّمة بشخص المتعهِّد (الإيقاعات)[2]. (الشكل 38).

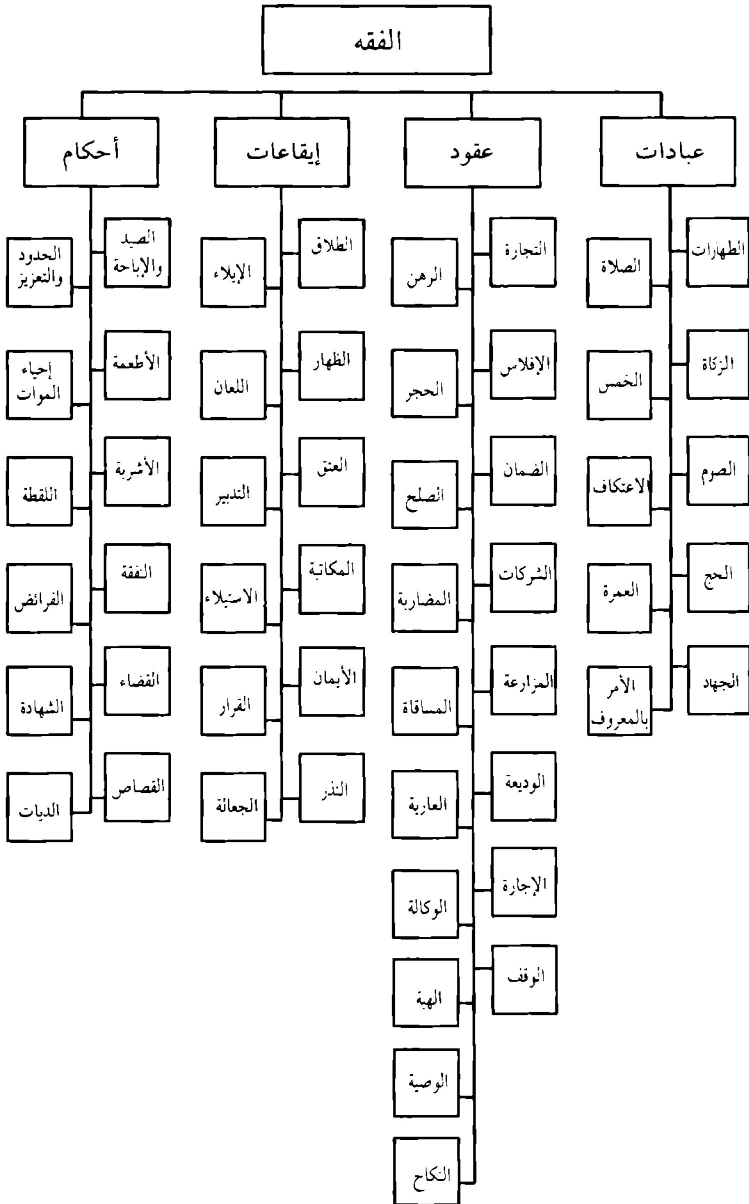
ولقد قدّم الفاضل المقداد (826 ميلادي) طريقَينِ لترتيب الموضوعات الفقهيّة، وكلاهما مستلهَمَانِ من **قواعدِ** الشهيد الأوّل[3]. أحدهما يُعرف بالمنهج الفلسفيّ، وينبني على ضرورة أن تقوم البشريّة بإعداد العوامل المفيدة والنافعة والمؤثِّرة، فلا بدّ من أن يدفعوا

(1) **تحرير الأحكام الشرعيّة على مذهب الإماميّة**، مصدر سابق، ج 1، ص 4 و185؛ وج2، ص 51 و123؛ كذلك: **القواعد والفوائد**، مصدر سابق، ج1، ص 30.

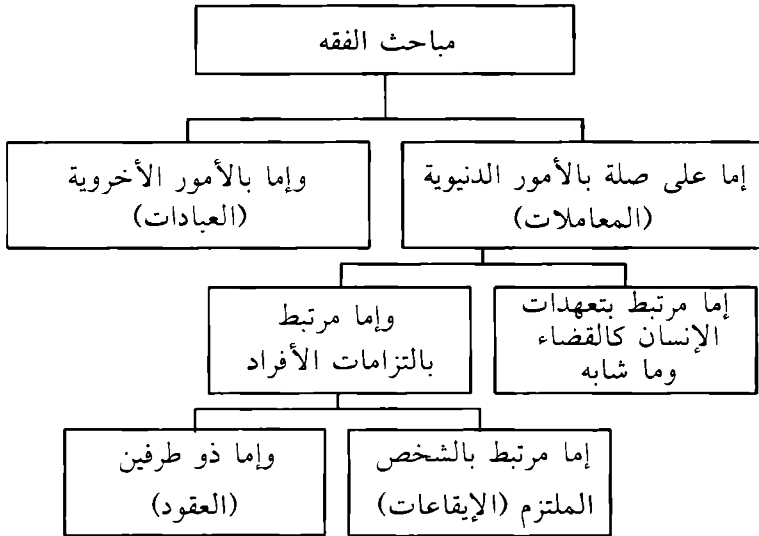
(2) **القواعد والفوائد**، مصدر سابق، ج1، ص 30.

(3) **مقدمه اى بر فقه شيعه**، مصدر سابق، ص 22.

عنهم العواملَ المضِرّة بهم ـ كلٌّ ذلك مقدِّمةٌ لتحقيق تكامُل شخصيّاتهم. وإنَّ بعضَ هذه العوامل المفيدة، تقدِّم نتائجَها بشكلٍ فَوريٍّ، بينما لا يمكن لبعضها الآخر أن يعطي هذه النتيجة. وإنَّ العبادات داخلةٌ في القسم الثاني؛ أمّا الأحكام المتعلِّقة بالزَّواج أو المُعامَلات، ونظائرِهما؛ فهي من درجة في القِسم الأوَّل. فنلاحظ أنَّ الأحكام الجزائيّة إنّما وضِعت للرَّدعِ عن العوامل المضِرّة. ومن هنا؛ قام الفاضل المقداد بتقسيم الفِقه إلى ثلاثة أقسام؛ وفي سياق آخر، إلى خمسة أقسام، بناءً على أنَّ المذاهبَ البشريّةَ المختلِفة ظهَرت لحِفظِ العناصر الأوَّليّة الخَمسَةِ في حياة البشر؛ وهي: الدِّين، والنفْس، والمال، والنَّسَب، والعقل، فقد وُضِعت العباداتُ بصفَتها القاعدةَ والرَّكيزةَ الأساس للدِّين. وشُرِّع قسم الأحكام الجزائيّة لحفظ الرّوح.



الشكل 37: تقسيم المحقق الحلّي المباحثَ الفقهية

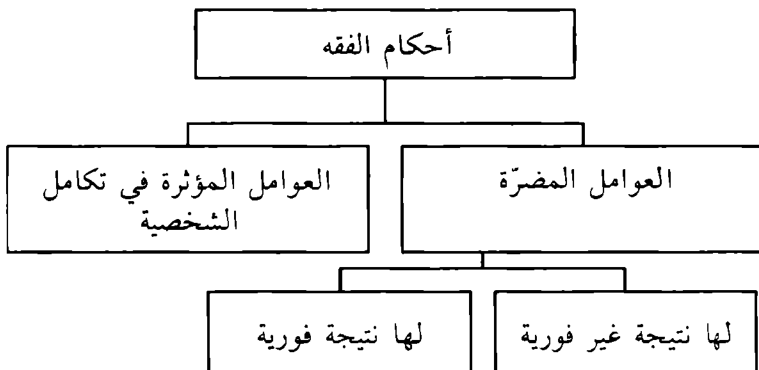


الشكل 38: تقسيم الشهيد الأول المباحثَ الفقهية

وأحكامُ الزّواج، وفروعُها، وبعض الأحكام الجزائيّة، هي لحِفظ الأنساب. وكذلك أحكام أبواب المعاملات وفروعُها، هي مقدِّمةٌ لتنظيم العلاقات الماليّة، وحفظِ الأموال. والأحكام المتعلِّقة بالمُسْكِرات، وعقوبةُ الشّارب للخمر، وأمثالُها؛ هي لحِفظ العقل. أمّا أبوابُ القضاء والشّهادات؛ فلِحِفظ النِّظام الإسلاميِّ العامِّ، وضمانةِ تنفيذه[1].

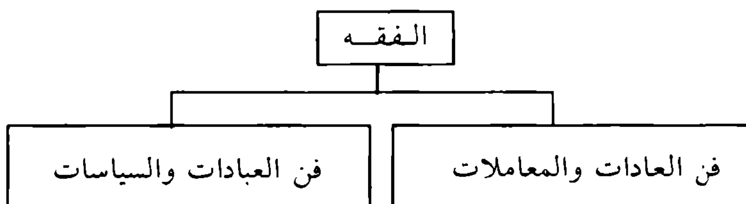
---

(1) الفاضل المقداد، **التنقيح الرائع لمختصر الشرائع**، النسخة الخطيّة، رقم 1725، مكتبة المرعشي، قم، ص 4.



الشكل 39: تقسيم الفاضل المقداد المباحثَ الفقهية

وقد قدّم الفَيضُ الكاشاني ترتيباً جديداً، في تصنيفاتِه الفقهيّة والحديثيّة؛ مثل «**الوافي**»، و«**معتصَم الشيعة**»، و«**مفاتيح الشريعة**». فبتقديم بعضِ الأبواب والموضوعات، ودمْج بعضها الآخر، وتبديلِ مكانِها، أوجدَ تدويناً جديداً للفقه والحديث. وقد قسَّم الفقهَ إلى قِسمَينِ: القسم الأوَّل: فنُّ العبادات والسياسات، والقسم الثاني: فنّ العادات والمعاملات[1].



الشكل 40: تقسيم الفيض الكاشاني المباحثَ الفقهيّة

(1) الفيض الكاشاني، **مفاتيح الشريعة**، تصحيح: عماد الدين الموسوي البحراني، بيروت، لا ناشر، 1969م، ج1، ص 14.

قدّم الشهيد السّيد محمد باقر الصدر، في **«الفتاوى الواضحة»** (مع تأثّره بمناهج التقسيم الحقوقي الحديث)، أسلوباً ومنهجاً آخرَ في التقسيم. فقسّم المباحث الفقهيّة إلى أربع مجموعات:

1 ـ العبادات؛ (الصلاة، والصيام، والحجّ، والعُمرة، والكفّارات)؛

2 ـ الأموال؛ على نوعَين:

2 ـ 1 ـ الأموال العامّة: وهي التي ليست قَيدَ ملكيّة شخصيّة، وتكون مخصَّصةً للمَصالِح العامّة، وتدخّل ضمنَها مَباحثُ عدّة، مثل: الخَراج، والخُمُسُ، والزَّكاة؛ والجانب الماليّ في الخُمُسِ والزَّكاة أبرزُ وأقوى؛

2 ـ 2 ـ الأموال الخاصّة: هي التي لها مالك مشخَّص.

وجعِلت أحكامُ هذا القِسم في بابَينِ: الباب الأوّل: الأسباب الشرعيّة للتملُّك، وتشمل مَباحِثَ «إحياء الموات»، و«الحيازة»، و«الصَّيد»، و«التَّبَعيّة»، و«الميراث»، و«الضَّمانة»، و«الغرامات ـ بما في ذلك القَرْضُ ـ»، و«الحَوَالَة»، و«الضمان». الباب الثاني: في أحكام التصرّف في الأموال؛ ويدخل في نطاق ذلك، مَباحِثُ «البَيع»، و«الصُّلح»، و«الشركة»، و«الوَقف»، و«الوصّية»، وغير ذلك من التصرُّفات والمُعامَلات؛

3 ـ السلوك والآداب والمعامَلة؛ قِسمَانِ:

3 ـ 1 ـ السلوك الخاصّ والسلوك الشخصيّ، ويُقصَد بهما السلوك الذي لا يتعلَّق بالعبادات والأموال، وهو على نوعَين:

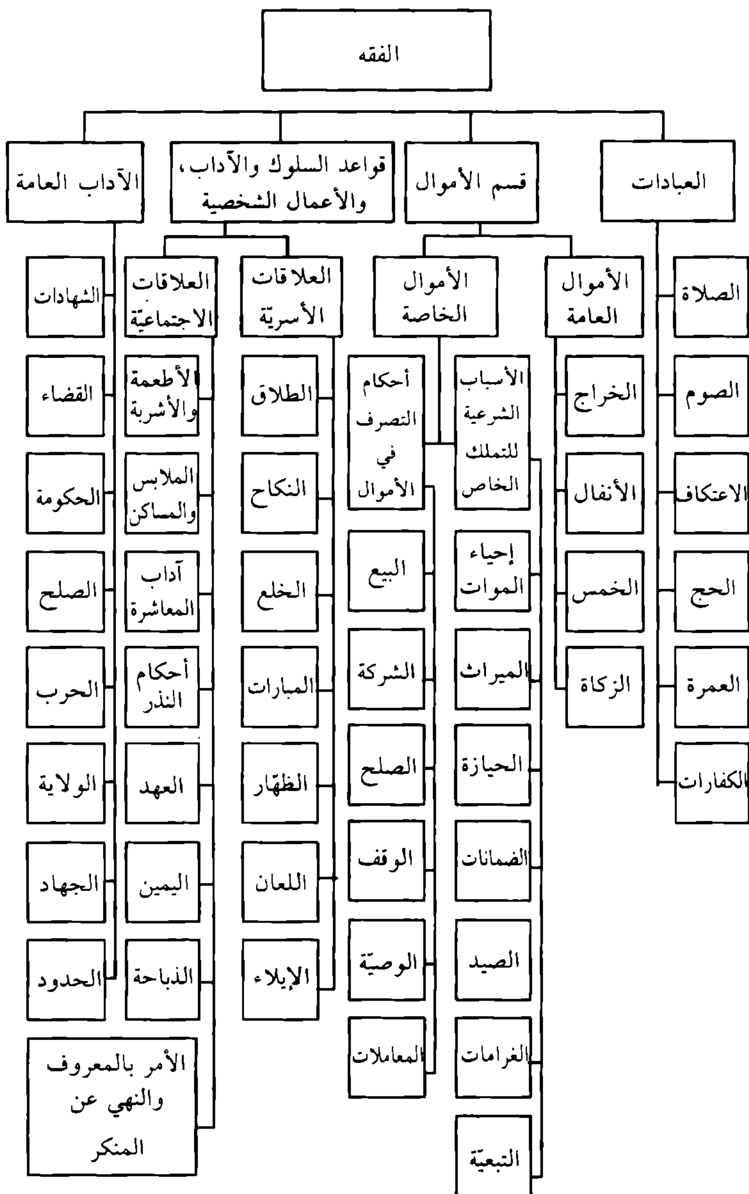
أ ـ العلاقات الأسرِيَّة، وعلاقة الرَّجل بالمرأة؛ ويدخل فيه

مَبَاحِثُ النِّكاح، والطَّلاق، والخُلع، والمُباراة، والظِّهار، واللعان، والإيلاء...؛

ب ـ العلاقات الاجتماعيّة؛ ويشمُل مَبَاحِثَ الأطعمة، والأشربة، والملابس، والمَساكن، وآداب المُعاشَرة، وأحكام النَّذرِ والعهد واليمين، والأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَر.

3 ـ 2 ـ السلوك العامّ والآداب العامّة، ويُقصَد بهما أنماطُ السلوك العامّة وأنماط سلوك الأجهزة الحكوميّة وأنظمَتِها، في مجالات القضاء، والشهادات، والحدود، والجهاد، والعلاقات الدَّوليَّة والوِلاية العامّة)[1]. (الشكل 41).

(1) محمد باقر الصَّدر، **الفتاوى الواضحة**، النجف: مطبعة الآداب، ط 2، 1396هـ، ج1، ص46 و47.



الشكل 41: تقسيم الشهيد الصدر للمباحث الفقهيّة

5 ـ 1 ـ 2 ـ مكانة فقه التربية في الفقه المتداوَل:

مع أنّنا، في كتابنا هذا، لسنا في صدد مقارنة الأطروحات المتقدِّمة، وترجيحِ إحداها، وتحديدِ الموقف منها، فمحلّ ذلك مجالٌ آخر[1]؛ إلّا أننا يمكننا تقديمُ نوعٍ جديدٍ من تقسيمات الأبحاث الفقهيّة وأبوابِها؛ آخذينَ بالاعتبار المِلَاكَ في تقسيم العلوم الإنسانيّة؛ لأنّ فقهَ التربية هو حصيلة أمرَينِ مجتمِعَينِ: الأوّل: التطوّر العامُّ داخلَ جِسمِ العلوم الإنسانيّة، في مختلَف مجالاتِها وفروعِها، وهو حصيلة مجموعة التساؤلات المتوالية والموضوعات المستحدَثة وعصارتها؛ والثاني: كَونُ عِلم الفقهِ المتكفِّلَ للإجابة على ما يطرحُه واقع المُجتمَع[2]. فما يهمُّنا هو إحراز المساهمة الجادّة والفعّالة، التي قد تتأتّى من العلوم والفروع الجديدة، فتخلُقُ أبواباً فقهيّة جديدة، تَتَلَاءَمُ وَمقتضياتِ الحياةِ المُعاصِرة، وما يكتنِفها من دراسات مختلِفة.

فيمكن للتّقسيم الشامل والعامّ، لأبحاث الفقه، أن يقدِّم نوعاً جديداً يختلِف اختلافاً تامّاً عن التقسيمات السابقة. ولا يزال هذا المشروع، حتّى الآنَ، مجرَّدَ فرضيّة أولى، تتطلَّب الكثيرَ من الجُهد العِلميّ والتحقيقيّ. فإذا أردنا أن نضع «فقهَ التربية» في التقسيمات الفقهيّة الدَّارِجة، فأوّل ما يتراءى، هو إمكانيّة إدراجِه في قِسمِ الأحكام؛ وفقاً للمحقِّق الحِلّيّ، الذي قسَّم الفقه إلى عبادات،

---

(1) انظر: «**نگاهی به دسته بندی بابهای فقه**»، مصدر سابق، ص 256.

(2) وبالطبع ليس هذا هو المَلاكُ الأوحَدُ؛ فقد تَقَدَّمَتِ الإشارةُ إلى أنَّ قِسماً من موضوعات فِقهِ التربية طُرِح في الآيات والرِّوايات، وبُحِث في طيّات الأبواب الفقهيّة المتداوَلة، وإحدى وظائفِ فقه التربية، هي تجميعُ هذه الموضوعات.

وعقود، وإيقاعات، وأحكام، فارتكز هذا التقسيمُ ـ الذي لا يزال مقبولاً ومتداوَلاً ـ على أساسٍ من الترتيب المَنطقيِّ والقِسمَةِ الثنائيَّة. وذلك وفقاً للنَّسَقِ التالي:

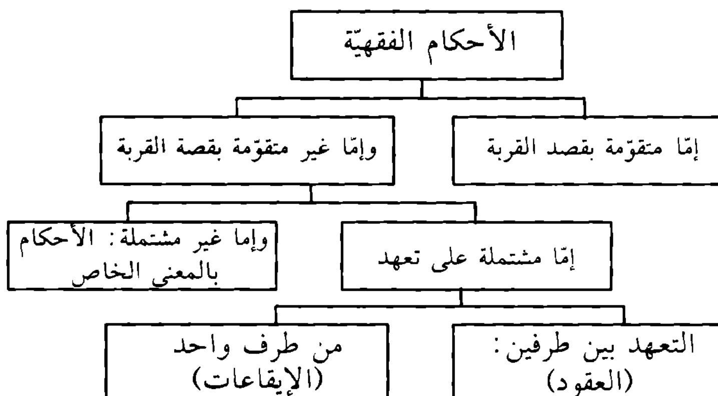
إنّ الأحكام، بمعناها العامّ (الشامل جميع الأحكام الفقهيّة)، إمّا متعلِّقة بالآخِرة والأمور المَعنويّة، وإمّا غيرُ ذلك. والقسم الأوّل يسمّى «العبادات»، والقسم الثاني: إمّا أنْ يقترنَ بأحكام تشمل تعهُّداً من قِبَلِ الإنسان أو لا. وما فيه تعهُّدٌ؛ إمّا أن يكون مقترِناً بتعهُّد من الطَّرَفَينِ (كالعقود)، أو لا (كالإيقاعات)[1].

ولم يستمرَّ هذا التقسيمُ الثنائيّ، ومنهجُ السَّبرِ والتقسيمِ، في قسم الأحكام بمعناها الخاصِّ؛ وكأنّ سائر الأحكام التي لم تَجدْ لنفْسها مكاناً في الأقسام السابقة، أدرِجت في القِسم الرابع. ولكن؛ إذا أمكنَ أن نحكِّم ذلك الترتيبَ، في هذا القِسم كذلك، فسنصِلُ إلى نتيجةٍ أفضلَ. فبإمكاننا تقسيم باب «الأحكام»، الذي يحتوي على اثني عَشَرَ باباً فقهيّاً، ضمن طبقات وأنواع عدّة؛ مستفيدِينَ، في ذلك، من تقسيمات العلوم الإنسانيّة[2].

---

(1) **القواعد والفوائد**، مصدر سابق، ج1، ص30.

(2) نظراً إلى ضرورة الاهتمام بالشارِع المقدّس؛ فمن الأفضل أن نجعلَ «التقوّم بالقصد والقُربة» هو الأساسَ في التقسيم؛ لأنَّ كَونَ الأمر معنويّاً وأخرَوِيّاً، لا يختصُّ بـ «العبادات» فحسبُ، ويمكن لسائر الأحكام أن تكون ذات صلة بالآخِرَة والسَّعادة الأخرَوِيَّةِ، وإن لم تكُن متقوّمةً بقَصد القُربَة.



الشكل 42: مبنى التقسيم المقترح للأبحاث الفقهيّة

وسنتعرَّض للتقسيم المتداوَل، وموضوعاتِه التفصيليّة؛ مُرفِقِينَ ذلك ببيانِ أقسام الأحكام بالمعنى الأخصّ:

العبادات:

1 ـ كتاب الطهارة (مع أحكام الأموات)،

2 ـ كتاب الصلاة (وقتُها، والقِبلة، والبحث في الحكومة الإسلاميّة[1]، ودراسة المقام الاجتماعي للفقيه في بحث صلاة الجمعة...)،

3 ـ كتاب الزَّكاة،

4 ـ كتاب الخُمُسِ،

5 ـ كتاب الصَّوم،

6 ـ كتاب الاعتكاف،

7 ـ كتاب الحجّ،

(1) في التقسيم الجديد، انتقل إلى الفقه السياسيّ.

8 ـ كتاب العُمرة،

9 ـ كتاب الجهاد (الدِّفاعيّ والابتدائي، وأقسام الأراضي والعلاقات بين الدول غير الإسلاميّة[1]، وأوضاع المسلِمِينَ فيها...)،

10ـ كتاب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر[2].

العقود:

1 ـ كتاب التجارة (المعاملات والخيارات...)،

2 ـ كتاب الرّهن،

3 ـ كتاب المُفلِسِ،

4 ـ كتاب الحَجر،

5 ـ كتاب الضَّمان،

6 ـ كتاب الصُّلح،

7 ـ كتاب الشَّرِكَةِ،

8 ـ كتاب المُضارَبة،

9 ـ كتاب المُزارَعة والمُساقاة،

10ـ كتاب الوديعة،

11ـ كتاب العارية،

12ـ كتاب الإجارة،

13ـ كتاب الوَكالة،

14ـ كتاب الوَقفِ والصَّدقات،

15ـ كتاب السُّكنى والتحبيس،

16ـ كتاب الهِبَةِ،

---

(1) يقع في التقسيم الجديد في الفقه السياسيّ.

(2) ينتقل إلى الفقه الاجتماعيّ، في التقسيم الجديد.

17ـ كتاب السَّبقِ والرِّماية،

18ـ كتاب الوصيّة،

19ـ كتاب النِّكاح.

الإيقاعات:

1 ـ كتاب الطَّلاق،

2 ـ كتاب الخُلعِ والمُباراة،

3 ـ كتاب الطَّهارة،

4 ـ كتاب الظِّهار،

5 ـ كتاب الإيلاء،

6 ـ كتاب العِتق،

7 ـ كتاب التدبير، والمُكاتَبة، والاستيلاد،

8 ـ كتاب الإقرار،

9 ـ كتاب الجعالة،

10ـ كتاب الأَيْمان،

11ـ كتاب النَّذر.

الأحكام:

1 ـ كتاب الصَّيد والذِّباحة،

2 ـ كتاب الأطعمة والأشربة،

3 ـ كتاب الغصْب،

4 ـ كتاب الشفعة،

5 ـ كتاب إحياء الموات،

6 ـ كتاب اللقطة،

7 ـ كتاب الفرائض (في ما يتعلَّق بالميراث)،

8 ـ كتاب القضاء،

9 ـ كتاب الشهادات،

10ـ كتاب الحدود والتعزيرات،

11ـ كتاب القَصاص،

12ـ كتاب الدِّيَّاتِ.

وبالنتيّجة؛ يمكننا أن نرتِّبَ الأحكامَ، بمعناها الأخصّ، على النحو التالي:

- الفقه الجَزائيّ: يشتمل على كُتُبِ الحدود، والتعزيرات، والقَصاص، والدِّيَّات.
- الفقه القضائيّ وأصولُ المُحاكَمات: يشتمل على كتب القضاء، والشهادات، والإقرار.
- الفقه السياسيّ: يتناول الحكومة (ولاية الفقيه...)، والسياسة، والحقوق، والعلاقات الخارجيّة.
- الفقه الإداريّ: يبحث في الأفعال الإدارية للمكلَّف، من وجهة نظر فقهيّة.
- الفقه الاجتماعيّ: يشمُل كُتُبَ «الأمر بالمعروف والنَّهي عن المُنكَر» وأبحاثَه، والعلاقاتِ التي تنشأ في مُحيط العَمَلِ.
- فقه التربية: يتناول السلوكَ التربويّ للمكلَّف، من وجهة فقهيّة.
- فقه الأخلاق[1]: يطرح السلوكَ «الأخلاقيّ» للمكلَّف، من أجل تعيينِ الأحكام الخَمسَةِ.

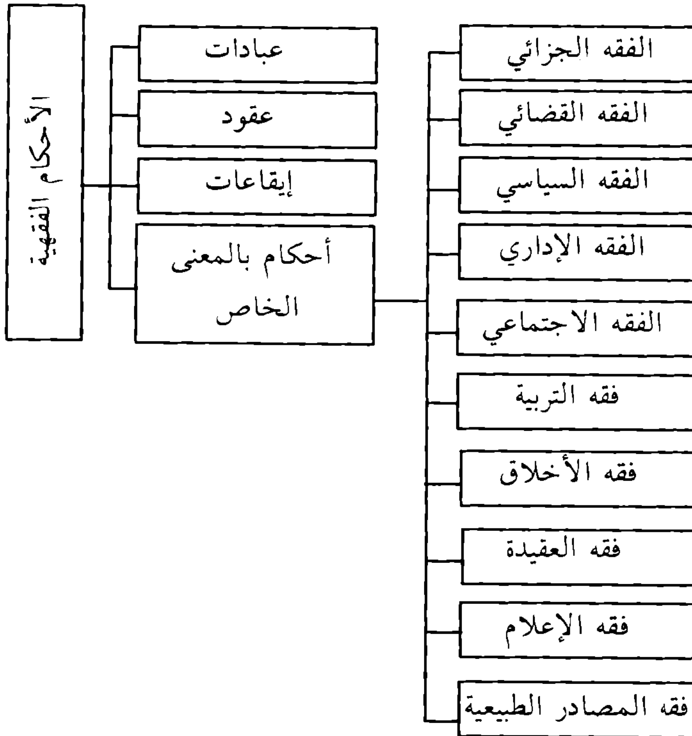
(1) يمكن أن ننظر إلى التربية، في معنى أكثر اتساعاً، حتى تشمْلَ الأخلاقَ؛ غيرَ أنَّ الفصلَ بين هاتَينِ المَقولَتَينِ هو الأفضلُ.

ـ فقه المَوارد الطبيعيّة (فِقه البيئة):

أ) الاستفادة من المَوارد الطبيعيّة: يشمُل كُتُبَ الصَيدِ، والذِّباحة، والأطعمة، والأشربة.

ب) الأوّليّة وعدم الأوَّليّة، في الاستفادة من المَصادر الطبيعيّة: يشمُل كتب إحياء الموات، واللقطة، والشفعة.

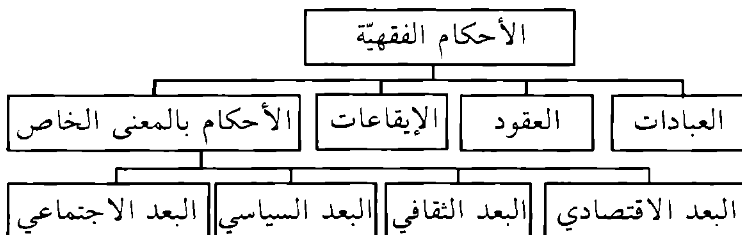
ج) غير ذلك: الغصْب والإرث.



الشكل 44: التقسيم المقترح لأبحاث الفقه

يقوم هذا التقسيم الجديد على جعل الأحكام، بمعناها الأخصّ، ضِمنَ أبعاد ثلاثة:

- البُعد السياسيّ (الفقه الجَزائيّ والفقه القضائيّ، وقانون المُحاكَمة، والفقه السِّياسيّ، والفقه الإداريّ).
- البُعد الاجتماعيّ (الفقه الاجتماعيّ والفقه الإداريّ).
- البُعد الثقافيّ (فقه التربية والفقه «الأخلاقيّ»).
- البُعد الاقتصاديّ (فقه المَوارد الطبيعية...).



الشكل 44: أبعاد التقسيم المقترح للأبحاث الفقهيّة

ومع أنَّ تقسيم الشهيد الصَّدر لم يعتمِدْ على مقسَم واحد، ولا يتمتّع بما لتقسيم العلّامة الحِلّيّ من خصائص؛ إلّا أنّه يحضن صوغَنا هذا الباب الفقهيّ الجديدِ، في القِسم «2 ـ 1 ـ 3» منه.

ومن التقسيمات الأخرى المهمّة التي يمكن أن تُقترَح للأبحاث الفقهيّة؛ التقسيم على أساس العلاقات الأربع. ففي هذا النوع من التقسيم؛ تقسَّم الأبحاث على أساس علاقات الإنسان الأربع: بالله، وبنفْسِه، وبالآخَرين، وبالطبيعة. وإنَّ إدخالَ هذا الإطار إلى الكُتُبِ الفقهيّة، وتبويبَ الفِقهِ على أساسِه، يمكِن أن يشكِّل موضوعاً جذّاباً لبحث مستقِلٍّ؛ عندها، سيكون «فقه التربية» من الأبواب الجديدة، وتقع في قِسم «العلاقة مع الآخرين». وسنقدِّم بياناً عن التقسيم الجديد، مستعرِضينَ نموذجاً تفصيليّاً عنه؛ فنقول:

يمكننا أن نتصوّرَ العلاقاتِ المتعلّقةَ بالإنسان، بكَونِه مكلّفاً بالأحكام الفقهيّة، في جهات أربع: (انظر: الشكل 45):

1 ـ العلاقة بالله (الفقه العِبادي): يشمُل كُتُباً فقهيَّةً عدّة: الطهارة، والصلاة، والصَّوم، والاعتكاف، والحجّ، والنَّذر، والعَهد، واليمين، والكفّارات...

2 ـ العلاقة بالنفْس (الفقه «الأخلاقيّ»): يتناول السلوك «الأخلاقيّ» للمكلّف، من خلال اعتمادِه الرؤيةَ الفقهيّة، إلى جانب بعض الموضوعات الفقهيّةِ المتعلِّقة بالنفس؛ كالإضرار بالنفْس، والانتحارِ، والاستمناءِ، ومعرفةِ النفس...

3 ـ العلاقة بالآخَرين (تُنظَّم هذه العلاقةُ في أربعة مَحَاوِرَ: الاقتصاد؛ السياسة؛ الثقافة؛ الاجتماع):

3 ـ 1 ـ يشمل المِحوَرُ السياسيُّ المجموعةَ التالية:

3 ـ 1 ـ 1 ـ العلاقة بالدَّولة (الفقه الحُكوميّ): يحتوي على مَبَاحِثَ كولاية الفقيه والخَرَاجِ... إلخ.

3 ـ 2 ـ 2 ـ العلاقة بالدُّوَلِ الأخرى، التي يمكِن طرحُها على شكلَين؛ عامٍّ وخاصٍّ: يشمُل شكلُه العامّ العلاقةَ مع الدَّولة العدوّة؛ فيتمَوضَع «كتاب الجهاد والدِّفاع» في هذا القِسم (فقه العلاقات الخارجيّة). ويتناول شكلُه الخاصُّ مباحثَ العلاقةِ بنساء أهلِ دارِ الحَربِ، والزَّواجِ بِهِنَّ، والتعاملِ مع المُحاربينَ وسَوقهم، والهجرة، والجنسيّة، واللُّجوء... إلخ.

3 ـ 2 ـ 3 ـ العلاقة بالمجرمينَ (فقه القضاء وأصول المُحاكَمة): يضمُّ كُتُباً كالقضاء، والشهادات، والإقرار... إلخ.

الفِقه الجزائي: يشمُل بعضَ كُتُبِ الحدود والدِّيَّاتِ والتعزيرات... إلخ.

3 ـ 2 ـ والمِحور الاقتصاديّ (الفقه الاقتصاديّ) يشمُل كتباً عدّة:

التجارة، والرَّهن، والحِجر، والمُفلِس، والصُّلح، والشَّرِكة، والشفعة، والمُضارَبة، والوَديعة، والمُزارَعة، والمُساقاة، والعارية، والإجارة، والوَكالة، والوَقف، والعطيّة، والصَّدقة، والهِبة، والسُّكنى، والتحبيس، والسَّبق، والرِّماية، والعِتق، والتدبير، والضمان، والدَّين، والكفالة، والحَوالَة، واللقطة، والغصْب، والخُمُس، والزَّكاة... إلخ.

3 ـ 3 ـ والمحور الثقافيّ: يشمل العلاقات التربويّة (فقه التربية)... إلخ.

3 ـ 4 ـ والمحور الاجتماعيّ: يشمُل العلاقاتِ الاجتماعيّةَ العامّةَ (الفقه الاجتماعيّ)؛ فيشمُل أبحاثاً عدّة: الأمر بالمعروف والنهي عن المُنكَر، والعلاقات الواقعة في مُحيط العَمَلِ، والعلاقات الاجتماعيّة... إلخ.

3 ـ 4 ـ 1 ـ العلاقات المؤسِّسيَّة (الفقه الإداريّ).

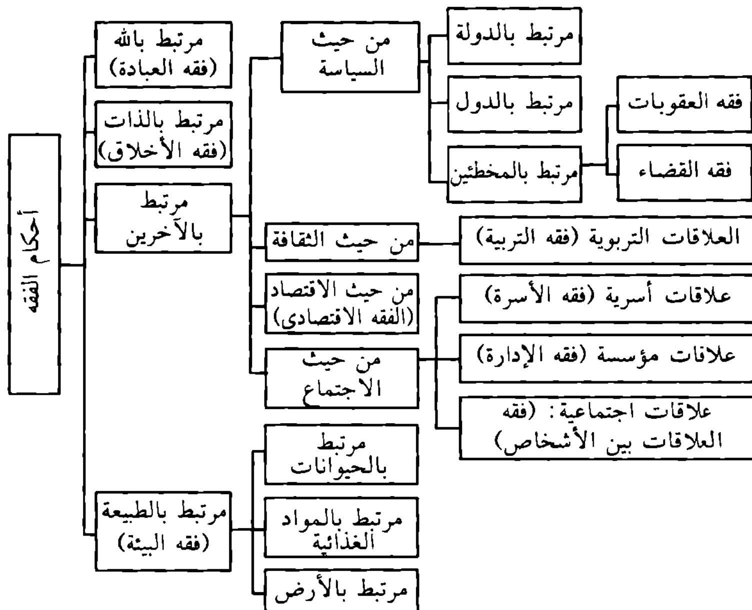
3 ـ 4 ـ 2 ـ العلاقات الأسْرِيَّة (فقه الأسْرَة): يشمل كُتُبَ النِّكاح، والطلاق، والخُلع، والمباراة، والظِّهار، والإيلاء، واللعان، والاستيلاد، والإرث، والوصية، والعَبد، والأمَة... إلخ.

4 ـ العلاقة بالطبيعة (فقه المَوارد الطبيعيّة؛ أو فقه البيئة).

4 ـ 1 ـ العلاقة بالأرض والأماكِن: يحوي بعضَ الأبواب؛ أقسام الأراضي وإحياء الموات، والوَقف... إلخ.

4 ـ 2 ـ العلاقة بالمَوادِّ الغذائيّة: يشمل كُتُبَ كالأطعمة والأشربة... إلخ.

4 ـ 3 ـ العلاقة بالحيوانات: يشمل كُتُبَ الصَّيد والذِّباحة... إلخ.



الشكل 45: تقسيم ثالث مقترح للمباحث الفقهية

5 ـ 2 ـ مكانة فقه التربية في منظومة المَعارف الإسلامية

يمكن، بصورة عامّة[1] تقسيم القضايا التي يطرَحها القرآن (الإسلام)[2]، بل أيُّ نصٍّ دينيٍّ؛ وَفقَ النحو التالي:

---

(1) يمكِن تقسيمُ القضايا الدِّينية على أساس ملاكات أخرى؛ كتقسيم معارف الدِّين إلى: ا ـ قضايا معقولة، 2 ـ قضايا غير معقولة، 3 ـ قضايا مخالِفة للعقل (عقل ستيز).

(2) مَقسَمُ هذه التقسيمات هو القضايا الدِّينيّة؛ وإلا، ففي الإسلام مَناسِكُ وشعائِرُ كذلك.

- القضايا الإخباريّة والنظريّة: تنقسم إلى قسمَين: القضايا الحاكية عن أمر واقعيّ، وتلك الواصِفة له.

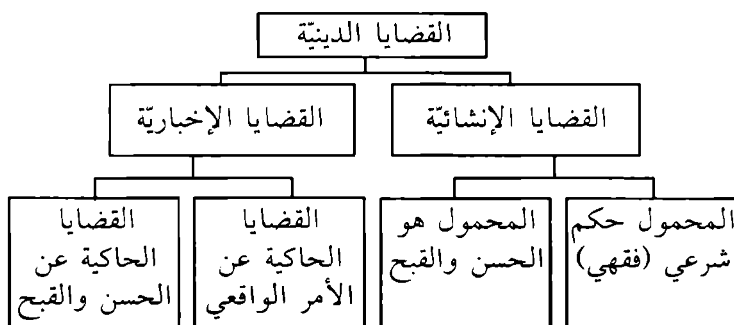
فأمّا الحاكية؛ فهي، مسائل الوجود (لا سيّما الإنسان)، وقد تبحث، في هامشه، أحياناً، في نظريّة المَعرِفَةِ.

وأمّا الواصفة؛ فتلك التي تصف الحُسنَ والقُبحَ، ضِمنَ دائرة الأفعال والأمور النفْسيّة (دائرة الصِّفات النفسيّة).

- القضايا الإنشائيةّ والتأسيسيّة: تنقسم إلى قِسمَين:

أ ـ ما كان محمولُها فِقهيّاً وحُكماً شرعيّاً.

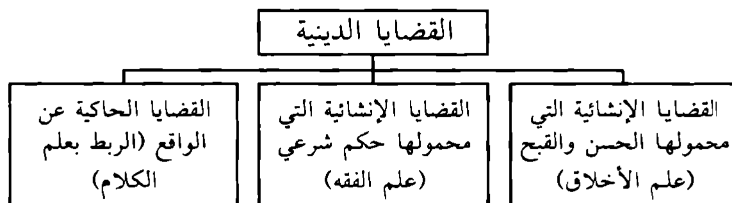
ب ـ ما كان محمولُها الحُسنَ والقُبحَ.



الشكل 46: تقسيم القضايا الدينيّة

وثمّةَ خلاف حول ما إذا كان الحُسن والقُبح الإنشائيَّان يرجعان إلى الحُسن والقُبح الإخباريَّين، أم عكسَ ذلك. ويبدو أنّ الاحتمال الثاني هو المتعيَّن؛ وذلك أنّ السِّمة الحاكمة لإخبارات الشارع «الأخلاقيّة» هي سِمَةُ الإنشاء. إذن؛ إنَّ هذا الإخبار هو، في الواقع، نوع من الإنشاء، وملازِم للحُكم. وفي ضوء ذلك؛ ستكون بُنيَةُ المَعارف الدِّينيَّة على هذا النحو:

- القضايا النظريّة الحاكية عن الواقع (وترتبط بعِلم الكلام).
- القضايا القِيْمِيّة والعَمَليّة والتأسيسيّة، التي يكون محمولُها حُكماً شرعيّاً (وترتبط بعِلم الفقه).
- القضايا القيميّة، والعَمَليّة، والإنشائيّة، والتأسيسيّة، التي يكون محمولُها حُكماً «أخلاقيّاً» (وترتبط بعِلم الأخلاق).



الشكل 47: التقسيم الأكمل للقضايا الدينيّة

إنّ القضايا الحاكية عن الحقائق الخارجيّة، هي غاية في التنوُّع والشُّمول؛ ولا يمكن أن تُجعل في دائرة عِلم الكلام، بمعناه التقليديّ. ومن هنا؛ صار من المناسب أن نتعرّضَ لشرح معناها، وبيان حقيقةِ اصطلاحِها.

كان لعلم الكلام، حتّى يومِنا هذا، معنىً اصطلاحِيٌّ خاصٌّ، وسنأتي على ذكرِه في ما بعدُ. ولكن؛ يمكننا ـ ولأسباب عدّة سنشير إليها لاحقاً ـ أن نقومَ بشيء من التوسِعَة والتعميم، لحدود هذا العِلم (وهو ما سنتناوله، كذلك، في ما بعدُ).

الاتِّجاه الأوَّل: ثمَّة تعريفٌ تقليديٌّ لعِلم الكلام، هو أنه يبحث في قضايا الدِّين العقديّة، ويسعى لتَوضيحها والاستدلال عليها والدِّفاع عنها. وإنَّ ثمّة خلافاً كبيراً، في وجهات النظَر، حولَ شروط وقيود تعريفِه، إلا أنَّ حقيقةَ التعريفات كلِّها، إنّما ترجع إلى ما أسلفناه. وعلى هذا الأساس؛ فإنَّ لهذا القِسم، مِن عِلم الكلام،

فَرعَينِ: عقليّ ونقليّ؛ فَبَعضُ مَعارف الدِّين تحتاج، في إثباتها، إلى العَقل والفلسفةِ، فيما يحتاج بعضها الآخر إلى علوم التاريخ، والحديث، والتفسير.

الاتِّجاه الثاني: يدخل في تعريف عِلم الكلام، الكثيرُ من قضايا الدِّين النظَريّة، التي تدخل في دائرة الاعتقادات، نحوَ صفات القيامة (البَعث) وأمثالِها. كما أنّه يوجد كثيرٌ من القضايا الأخرى التي لا مكانَ لها ضمن الإطار آنف الذِكر في المقدِّمة الأولى، ولا بدّ من البحث عن مكانٍ لها ضمن إطار هذا التقسيم للقضايا. ثمة كثيرٌ من القضايا النظَريّة، في الإسلام، من قضايا العلوم الإنسانيّة، وفلسفةِ الوجودِ، والمعرفةِ، ليس لها مكانٌ في علوم الكَلام والفِقهِ والأخلاق، نحوَ: «الحُكم يبقى مع الكُفر ولا يبقى مع الظُّلم»، ﴿إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ ﴿٦﴾ أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴿٧﴾﴾. ولكَون هذه القضايا إخباريّةً؛ لا بدّ من أن تدرَج ضمن المجموعة الأولى، أي ضمن القضايا النظَريّة الحاكية عن الواقع، ولكنْ بِقَولِنا إنَّ عِلمَ الكلام، بمعناه التقليديِّ، لا يشمُل مثل هذه القضايا؛ صارَ في الإمكان القيامُ بتوسيع نطاق عِلم الكلام في الاتِّجاه الثاني. فبدلاً من تحديدِه بـ «القضايا العقديّة» التي تحمِل معنىً خاصّاً، وتشمُل أصولَ العقائد دونَ غيرها؛ نُدخِلُ فيه القضايا النظَريّة للإسلام.

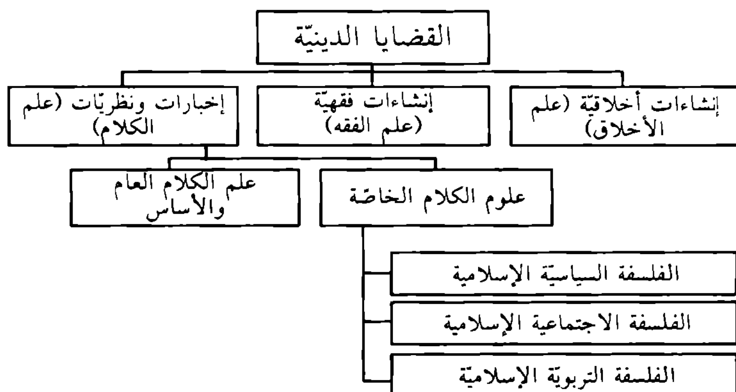
وفي ضوء ذلك؛ تنقسم القضايا النظَريّة إلى قِسمَينِ:

- القضايا التي تخبر عن الله والتوحيد والنبوّة (أي الكلام العامّ المتعلِّق بأصول الدِّين).
- القضايا النظريّة الأخرى؛ التي تصوِّر الحقائقَ الواقعيّةَ في المجالات الاجتماعيّة، والسياسيّة، والثقافيّة، و«الأخلاقيّة»، والفقهيّة، والتربويّة... (أي الكلام الخاصّ). وفي الحقيقة؛ إنَّ هذا القِسمَ من القضايا النظريّة ـ التي تحاكي شؤونَ الإنسان

المختلِفة، وسائرَ حقائق الوجودِ ـ إنّما يمثِّل، في واقعه، الفلسفةَ الإسلاميَّةَ الأصيلةَ، ويحاكي رؤيتَه الشموليّةَ والأساس. فالفلسفةُ السياسيّة والاجتماعيّة، أو التربويّة و«الأخلاقيّة»، للإسلام؛ وكذلك الفلسفاتُ والأفكار الأساس الأخرى؛ لها تناسُبٌ كبيرٌ مع القضايا العقديّة المطروحةِ في عِلم الكَلام (باصطلاحه التقليديّ). ومن هنا؛ صار لا بدّ ـ أثناء عمليّة التنظيم الجديدِ للمَعارف الدِّينيّة ـ مِن أن ندرِج هذه الفلسفاتِ والأفكارَ الأساس، في القِسم الأوّل من التقسيم الثلاثيِّ لقضايا الدِّين (وهو قِسم القضايا التوصيفيّة الحاكية عن الواقع). وبذلك نكون قد وسّعنا دائرة عِلم الكلام.

خلاصةً؛ إنّ القضايا الدِّينيّة تنقسِم إلى قِسمَين: وصفيّة (نظريّة) وتحليليّة (عَمَليّة).

والقضايا التوصيفيّة، هي الأخرى، تنقسِم إلى قِسمَين: القضايا الأساس الكلّيّة، والقضايا الوصفيّة الخاصّة (أي الكلام الخاصّ والفلسفات الخاصّة). والقضايا التحليليّة (العَمَليّة) تنقسِم إلى قِسمَين كذلك: القضايا الفِقهيّة والقضايا «الأخلاقيّة».



الشكل 48: تقسيم القضايا النظريّة الدينيّة

وثمَّة ترابط بين هذه الأقسام الأربعة، ضِمنَ دائرة النصوص الدِّينيّة؛ نظراً إلى أنَّ القضايا الأساس هي الأساسُ الأوَّل للفلسفاتِ الخاصّةِ والكلامِ الخاصِّ؛ وهي، عَينُها، تُعَدُّ أساساً للقضايا العَمَليّة «الأخلاقيّة» والفقهيّة؛ فهي تُنتِجها.

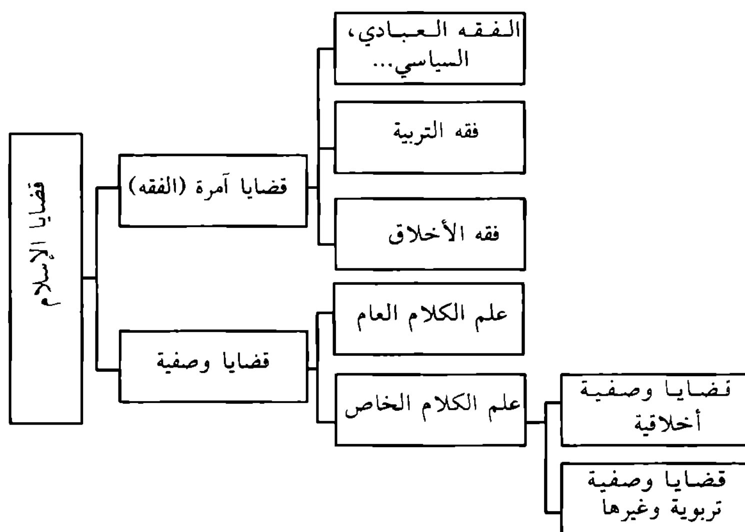
كذلك؛ نلاحِظ أنَّ العلاقة التي تربط هذه المجالاتِ الثلاثةَ، للمَعارف الدِّينيّة، بعضها ببعضها الآخر؛ هي غاية في الوَثاقة، فلا بدّ من إخضاعِها للبحث، لتحديد مَعالمِها، في كلِّ جزءٍ من تلك المَعارف، وتحديدِ علاقتِها بالأجزاء الأخرى؛ كي يتسنّى لنا الوصول، من خلال رؤية شمولية، إلى مركَّب خاصٍّ للمَعارف الإسلاميّة، يؤلِّف عناصرَها ضِمنَ منظومةٍ واحدة.

وفي صدد إصلاح منظومة المَعارف والعلوم الإسلامية؛ نشير إلى أنّه ليس من الدِّقَّة اعتبارُ «الأحكام الأخلاقيّة» مِن سِنخ «الأحكام الفقهيّة». فكما يُبحث في فلسفة الأخلاق، تختلِف الأحكام «الأخلاقيّة»، من حيث الآليّات، عن الأحكام القانونية. وفي ضوء ذلك؛ تُؤكَّد ضرورة تفاعل «القانون» و«الأخلاق» وتعاملهما فيما بينهما، أو حضور الأخلاق في القانون.

وتنقسِم الأخلاق إلى نوعَين: الأخلاق الدِّينيّة والأخلاق غَيرُ الدِّينيَّة. طبعاً؛ ليست الأخلاق غيرُ الدِّينية أخلاقاً عِلمانيّة وضدَّ الدِّينِ بالضرورة، وقد تتَّخِذ موقفاً حياديّاً، بمثابة «لا بِشَرطٍ» (غيرَ مشروط)، من الدِّين.

لكن؛ عندما نتكلَّم على القضايا التجويزيّة للإسلام، يفقد الحديثُ عن فصل (تفكيك) الأحكام «الأخلاقيّة» عن الأحكام الفقهية، معناه؛ لأنّ مصدَر الأحكام «الأخلاقيّة» والأحكام الفقهيّة هو الشارع المقدَّس. فإنَّ إنشاءات الإسلام، هي من نوعٍ واحد، وهي كذلك الأوامرُ الموجَّهة إلى الإنسان المكلَّف. ولا يجب أن

تؤثِّر الحدودُ المختَرَعة، بين عِلم الأخلاق الإسلاميّ والفقه الإسلاميّ ـ التي تَشكّلت في المرحلة الأخيرة ـ على التقسيم الكلّيّ للقضايا الإسلامية؛ ذلك أنّ التقسيمَ الثلاثيَّ للقضايا الإسلاميّة: أخلاق وعقائد وأحكام؛ ليس صحيحاً. إذن؛ تتموضَع القضايا الإنشائيّة، للأخلاق الإسلاميّة، في ذَيلِ الفقه. ومن جهةٍ أخرى، إذا أردنا الحُكمَ على مضمون عِلم الأخلاق الإسلاميّ ومحتواه، فعلينا تذكُّر أنَّ قضايا هذا العِلم على نوعَين: القضايا التجويزيّة، والقضايا التوصيفية (النظرية) التي تدور حولَ الحالات والمَلَكَاتِ... وفي الواقع؛ يقع قِسمُ قواعد الأخلاق الإسلاميّة ومعاييرها، ضِمنَ دائرة الفِقهِ الإسلاميّ. وفي ضوء ما تقدَّم، من مَباحثَ، يُعتبر «فقهُ الأخلاق» أحدَ أبواب الفِقهِ جديد الإنشاءِ، الذي يجب أن يتوسَّع ويرتقي؛ ويقع القِسمُ الوصفيُّ للأخلاق الإسلاميّة ضمن الكلام الخاصّ. (انظر: الشكل 49).



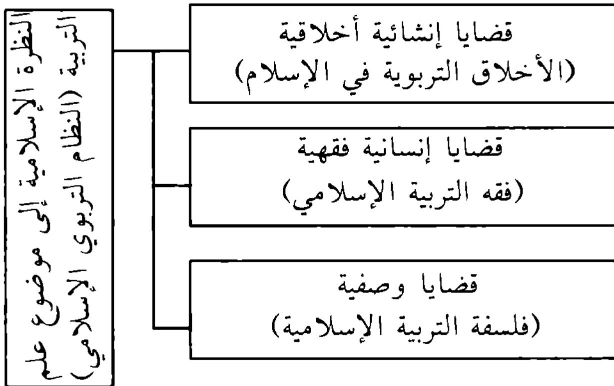
الشكل: 49

5 ـ 3 ـ مكانة فقه التربية في النظام التربوي الإسلامي

يمكن للتربية، بما هي عليه، مِن ظاهرة واقِعيّة؛ أن تشكِّل موضوعاً للقضايا الدِّينيّة، سواءٌ القضايا النظريّة أو التوصيات العَمَليّة. ومعنى «أسلَمَة التربية»، هو تحصيل وجهة نظر الإسلام حولَها؛ سواءٌ على صعيد القضايا النظريّة التي تتعلَّق بالتربية، أم على صعيد القضايا والمنهج العَمَلِيّ؛ وعلى المستويَينِ «الأخلاقيّ» والفِقهيّ. وإنَّ القسم الأوَّلَ هو محاولةٌ توصيفيّة للإنسان، والوجود، والقيَم، والمَعرفة، من خلال طرح رؤية تربويّة له، نسمِّيها «فلسفة التربية» أو «الكلام الخاصّ التربويّ». وهذا القِسم، من القضايا الدِّينيّة، يغطّي ركنَينِ من أركان التربية؛ هما المباني والأهداف. أمّا القسم الثاني، فهو أوامرُ الدِّينِ «الأخلاقيّة» والفقهيّة، في مجال التربية. ونسمّي القسمَ الأوّل «الأخلاق التربويّة الإسلاميّة»، والقسمَ الثاني «فقه التربية الإسلاميّ». فقد تعرّض الإسلامُ لمَوضوع «التربية»، وأظهر رؤيتَه اتِّجاهَه، من خلال ثلاث زوايا:

1 ـ تعرّض للمباني والأهداف؛ من خلال طرح رؤيتِه بشكل وصفيّ ونَعْتيّ، ما يمثّل الأساسَ لمَباحثِ فلسفة التربية الإسلاميّة، وركيزَتها، التي يصحّ تسميَتُها بـ «الكلام الخاصّ لعِلم التربية».

2 ـ تعرَّض للأصول والمناهج التربوية؛ من خلال بياناته الإنشائيّة التي تحثّ على الالتفات إلى وجوب تدوين «فقه التربية» و«الأخلاق التربويّة». طبعاً؛ يمكن جعل «الأخلاق التربويّة» ضِمنَ «فقه التربية»، وفقاً للنظرية ـ المقبولة ـ القائلة بعَدَم كَونِ الأخلاق الإسلاميّة والفِقه الإسلاميّ، في عَرضِ بعضهما.



الشكل 50: تقسيم القضايا الدِّينية التربويّة

المهمّ في هذه التقسيمات، صدورُ مقسَمِها عن مَقام المَولويّة، لا أنَّها مجرّد قضايا إرشاديّة. فمِن السَّهل تصوُّرُ المَولويّة في القضايا الإنشائيّة، خلافاً لتصوُّرها في القضايا الإخباريّة؛ فابن خلدون، مثلاً، يرى أنَّ كثيراً من الكلمات التي تصدر عن الشارع المقدَّس، حولَ المسائل الطبّيّة وخواصِّ الأعشاب وأمثالِها، هي كلمات إرشاديّة تتماشى مع العُرف، في مَضامينها[1]. وعلى ذلك؛ فلا معنى لتوهُّمِنا وجودَ طِبٍّ إسلاميٍّ و«عِلم نفْس إسلاميٍّ»، أو «تربية إسلاميّة»... وأمّا التفصيل بين القضايا النَّعْتيَّة الوصفيَّة، في حدِّ ذاتها، فهو ممّا يستحقُّ الدراسةَ، وسنتعرَّض له في ما يلي من الأبحاث[2].

وقد صار واضحاً انقسامُ التربية إلى فروع ثلاثة: فرع فلسفيّ وآخرُ «أخلاقيّ» وثالث فقهيٌّ. فتُدرس التربية الإسلاميّة، ضِمنَ علوم

(1) ابن خلدون، **ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر** (معروف بتاريخ ابن خلدون)، مصدر سابق، ج1، ص651؛ ابن خلدون، **مقدّمة ابنِ خلدونَ**، ترجمة محمد پروين گنابادى، طهران، انتشارات علمى وفرهنگى، ط 8، 1375ش، ج 2، ص 1034.

(2) انظر: **فقه تربيتى**، مصدر سابق، ج 2، ص116 ـ 123.

ثلاثة: فلسفة التربية الإسلاميّة، وأخلاق التربية الإسلاميّة[1]، وفقه التربية الإسلاميّة (فقه التربية). ولا بدّ من الرجوع إلى تلك العلوم، في استكشاف قضايا هذه التربية، واستخراج قواعدِها، وتأليفِ عناصرها وتنظيمِها. وإنّ هذه الفروعَ العِلميّة الثلاثة، هي التي تصوغُ «المنظومةَ التربويّة الإسلاميّة».

يجدر ذِكر أنَّ للتربية الإسلاميّة مصادر عدّة: العقل، والكتاب (القرآن الكريم)، والحديث، والسِّيرة والتاريخ؛ فيمكن أنْ تُعرَض التساؤلات التربويّة على القرآن، ويُجاب عنها اعتماداً على المنهج الترتيبيّ أو المَوضوعيّ. وهنا تبرُز ضرورة التفسير التربويّ، إذ ينفتح أمامَ المحقِّقين باب تخصُّصيٌّ جديد! وكذلك يمكن أن تُعرَضَ التساؤلات التربويّة على الحديث، والسيرة، والتاريخ، لتنتِجَ عِلماً جديداً أو مجموعة أبحاث جديدة، تحتَ عناوينَ مستحدَثة؛ كعلوم الحديث التربويّة، أو فِقه الأحاديث التربويّة، أو السِّيرة التربويّة.

ولا ينبغي إغفال دَورِ العقل، مصدراً لتحقيق التربية الإسلاميّة؛ مع ملاحظة أنَّ القضايا العقليّة المَحضَةَ (المستقِلّات العقليّة)، في مجال التربية، ليست كثيرة كفايةً لأن يُجعَلَ لها بابٌ مستقلٌّ، وتُفرزَ ضمن عِلم جديد.

النتيجة: يمكن تقسيم العلوم المتعلِّقة بالتربية الإسلاميّة، إلى اتِّجاهَين:

(1) يجدُر القولُ إنَّ الأخلاق التربويّة تختلف كثيراً عن «التربية الأخلاقيّة». ففي الواقع؛ الأخلاق التربوية هي الأوامر «الأخلاقيّة» التي تكون في خِدمة التربية؛ أمّا التربية «الأخلاقيّة»، فهي إحدى أبعاد التربية، التي تجعلُ موضوعَها «الأخلاقَ» (مقابلَ التربية الاجتماعيّة والتربية الجنسيّة...). كما يجب أن نُذكِّر بأنّه، بناءً على ما ذكرناه سابقاً حول ارتباط الفقه بالأخلاق الإسلامية؛ لا تقع الأخلاق التربويّة في عَرضِ فقه التربية، بل هي جزءٌ مِن عِلم الفقه، شأنُها شأن فقه التربية الذي يُحسَبُ ضِمنَ «علوم الفِقهِ الجديدة».

التقسيم على أساس المَوضوع:

1 ـ فلسفة التربية (الكلام الخاصُّ التربويّ).

2 ـ فقه التربية.

3 ـ أخلاق التربية.

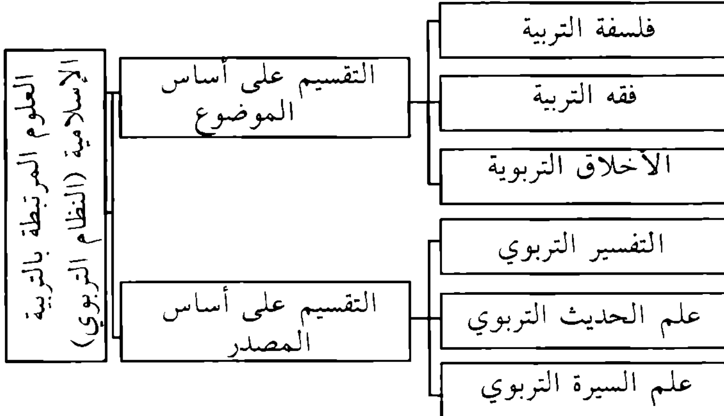
التقسيم على أساس المَصدَرِ:

1 ـ التفسير التربويّ.

2 ـ علوم الحديث التربويّة.

3 ـ السيرة التربويّة.

وفي شأن اختلاف ملاك هذَينِ التقسيمَينِ؛ يبقى لا منافاةَ بينهما، وثمّةَ تداخلٌ بين بعض فروعهما؛ فمثلاً، نجد في التفسير التربويّ أنّه يُستفاد من الآيات الفلسفيّة للتربية، تماماً كما يُستفاد من الآيات «الأخلاقيّة» والتربويّة. وكذلك في تأليف وتَكوين «فِقهِ التربية»، لا بدَّ من أنْ يُستفاد من التفسير كما يُستفادُ من الحديث والسِّيرة.



الشكل 51: تقسيم العلوم المرتبطة بالنظام التربويّ الإسلاميّ

وقد صار ممكِناً دخولُ قضايا الإسلام الإنشائيّة، ذاتِ المحمول الفقهيّ، في إطار تكوين موضوعات ومجالات مختلِفة؛ فالنظر إلى موضوع التربية، من وجهة نظر فقهيّة، يساعد، بشكل فعّال، على تأسيس «فقه التربية». وإنّ لفقه التربية أنْ يتّخذ مكانتَه المرموقة، عِلماً متعلِّقاً بالتربية الإسلاميّة، إلى جانب أخلاق التربية وفلسفة التربية. فلو نظرنا إلى ذلك نظرةً شموليّة جامِعة، لرأينا فقه التربية مشروعَ طريقٍ للوصول إلى بناء منظومة تربويّة إسلاميّة.

6 ـ مقارنة فقه التربية بالعلوم المناظِرة له

في ختام هذا الفصل، تجدُر مقارنة فقه التربية بالعلوم المناظِرة له. وكما ذُكر في بداية الفصل الثالث، يُقارَنُ بين العلوم على نحوَين: «قياس النسبة» و«قياس العلاقة». في ضوء هذَين النحوَينِ، سنقارِن فقه التربية بالعلومِ الأخرى.

6 ـ 1 ـ مقارنة فقه التربية بالقانون التربوي

6 ـ 1 ـ 1 ـ تعريف القانون التربوي

أشرنا، في نهاية الفصل الأوّل، إلى أنّه ـحَسْبَ تعريف البعضِ لماهيّة القانون ـ يجب عِلمُ أنَّ إرادةَ الدّولة، أو الرَّواسبَ التاريخية للعاداتِ والتقاليدِ، أو الحاجاتِ الاجتماعيةَ؛ هي ما أوجَد القانون، وأنَّ الهدفَ من القانون (وظيفتَه)، هو إيجادُ النُّظُم وإرساءُ العدالةِ، وتأمينُ الارتقاء الحضاريّ. ويُشرِف القانون، من ناحية دائرة نطاقه، على المَظاهر الخارجيّة للأعمال والظواهر الاجتماعية، فحسب، ولا يعتني بباطن الأفراد ونيَّاتهم الواقعية؛ ولا يتعرَّض لتكاليف (واجبات) الفرد تجاه نفْسه وربِّه. كما أنّ القواعد القانونية ملزِمة، وتتمتَّع

بضمانة الإجراءِ[1]. هكذا، فإنَّ عِلمَ القانون عِلمٌ يتعهَّد بتشخيص الحاجات، والعلاقات الناشئة منها[2].

ولعِلم القانون فروعٌ مختلِفة، وقد سلكَت عمليّة التخصُّص فيه مَنَاحِيَ تخصُّصيَّةً عدَّة؛ كتخَصُّصِ جزءٍ منه بحقوق المرأة، والطِّفلِ، والأسرة. وكذلك الأمر في ما يخصُّ مجالَ التربية والتعليم، المتشكِّل من العلاقات الإنسانية؛ فهو يحظى بحقوقٍ خاصَّةٍ، يمكن الإشارة إليها بعنوان «القانون التربويّ».

وبحسْب اطِّلاعِنا؛ لم يَتولَّدِ القانون التربويُّ من رَحِم عِلم القانون، بصفَته اختصاصاً مستقِلّاً، بل نشأ من مَباحث حقوق الطِّفل وحقوق الأسرة... أمّا مجالُ التربية والتعليم، بما يشتمل عليه من العلاقات الإنسانية؛ فيَتمتَّع بقابليَّة إنتاج علمٍ قانونيٍّ مختصٍّ به، في كُتُبِهِ ومَصادره المستقلَّة. في ضوء ذلك؛ يراعي القانونُ التربويُّ - بصفَته قِسماً مِن عِلم القانون - أهدافَ عِلمِ القانونِ ومنهجيَّتَه ومحمولاتِه. ولكنْ، يختصُّ نطاقُ موضوعاتِه بالتربية والتعليم الرَّسمِيِّ وغيرِ الرسميّ[3].

---

(1) **فلسفه حقوق**، مصدر سابق، ج1، ص259 وما بعدها.

(2) **مقدمه عمومى علم حقوق**، مصدر سابق، ص13.

(3) في إحدى الدراسات البحثيّة؛ استُخرج عددٌ من مسائل القانون التربويّ، من دستور الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة، والقوانين والقرارات الموضوعة. وسنشير باختصارٍ إليها: **أ - القانون التربويّ**: في ضوء الوثائق القانونيّة، يتمتّع أفراد المجتمع الإسلاميّ الإيرانيّ (مُواطِنو الجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة) بالحقوق التالية: حقّ التربية، وحقّ العِلم والاطِّلاع، وحق الحصول على الفرص التربويّة بالتساوي، وحقّ الحصول على التربية بما يتناسَب مع الحاجات والظروف الفرديّة، والعائلية، والاقتصاديّة، والثقافية، وحقّ التعليم المجّاني الإلزامي، إلى الحدّ اللائق، وحقّ اكتساب التربية الأخلاقيّة والدِّينيّة، وحقّ الحصول على التربية بما يؤمِّن الكرامةَ الإنسانية، وحقّ التمتُّع بالتربية التي=

6 ـ 1 ـ 2 ـ النسبة والتفاعل بين فقه التربية والقانون التربويّ

إذن؛ كما تقدَّم، يُعتبَر القانونُ التربويُّ فَرعاً واختصاصاً من اختصاصات عِلم القانون؛ وكذلك فقه التربية، فَرعٌ مِن فروع عِلم الفِقهِ، وكما قد أشرنا؛ فإنَّ اختلافَ أيِّ علمٍ حديثٍ عن «العِلم الأمِّ»، ينحصِر في الموضوعاتِ وفي نِطاق المسائل، فحسْب. لذا؛ يتبَع فقه التربية والقانونُ التربويُّ العِلمَ الذي اشتُقّا منه؛ في منهجية

= تؤمِّن الحرّيّة الإنسانية، وحقّ المشارَكة الفعّالة والمتناسِبة مع قدرات كلِّ مرحلة من مراحل النّموّ في المسائل التربوية المتعلِّقة به، وحقّ اكتساب التعليم المهْنيّ والمهارات المتناسِبة مع حاجات المجتمَع، وحقّ الحصول على التربية التي توفِّر الأرضيّة اللازمة للاستقلال الوطنيّ والتحرُّر من أيّ سلطة، وحقّ التمتّع ببيئةٍ تربوية سالمة وآمنة وصحية، وحق اختيار الوالدَينِ لطريقة تربية أولادِهم (ضمن إطار مباني الفلسفة التربويّة وأصولها)، وحق مشاركة الوالدَينِ في إدارة النظام التربوي الرّسميّ والعامّ ضمن حدود القدرة والصلاحية، وحقّ تأسيس المؤسَّسات الشعبيّة والجمعيّات المَدَنيّة للمشارَكة، والإشراف على، النظام التربويّ .....ب ـ **الوظائف والتكاليف التربوية**: بناءً على الدستور والوثائق القانونية الدّوليّة والوثائق القانونيّة الدّاخليّة الهادِفة إلى رعاية الحقوق التربويّة لأفراد المجتمع كافّةً؛ يُلقى على عاتق الدَّولة وجمعيّاتِ المجتمَع المَدَنِيِّ، الوظائفُ والتكاليفُ التالية: تقع المسؤولية الأوّليّة والأساس، في تربية الأطفال، على الوالدَينِ، وتقوم بالدَّورِ المكمِّل في ذلك؛ وتتعهّد الدولة، في الجانب الاجتماعي، بوَضعِ القوانين والبرامج لتحقُّق التربية اللائقة عند أفراد المجتمَع كافّةً، ولا يجب أن يُنقَصَ قيامُ الدولة بوظائفها حيالَ الحقوق التربوية للأفراد والحقوق الأخرى؛ في حال عدم قيام الوالدَينِ بواجب التربية، ويجب على الدَّولة، في هذه الوظيفة، وضعُ السياسات والبرامج التربوية (والأمر ليس قابلاً للخصخصة)؛ ويمكِن خصخصةُ الأمرِ (بتفويضِه إلى جهاتٍ غير حكومية)، في إطار طريقة تقديمه فحسبُ، وذلك مشروطٌ برعاية الأصول الحاكِمة لعملية التربية، مِن قِبل مَن يتولّى الخصخصةَ. (صادق زادة، **طرح تدوين سند ملی آموزش وپرورش**، مصدر سابق، 30 ـ 35).

البحث والمحمولات والأهداف. وستكون النسبة بين العَناصر الأصليّة لفقه التربية والقانون التربويّ، النسبةَ عَينَهَا بين عِلم القانون وعِلم الفقهِ (التي بيّنّاها، بالتفصيل، في نهاية الفصل الأوّل).

بيان ذلك، أنَّ موضوعَ القانونِ، هو العلاقاتُ الاجتماعيّة للإنسان؛ بالتالي، يختصُّ موضوع القانون التربويّ بالعلاقات الاجتماعيّة للناس، في مجال التربية والتعليم. ويتناول موضوع الفِقهِ أنماطَ السلوك الفرديَّةَ والاجتماعيَّةَ كافّةً، في مجال التربية والتعليم. لذا؛ ستكون الدائرةُ المَوضوعيَّة لفقه التربية، أوسَعَ نطاقاً مِن تلك لدى القانون التربوي.

كذلك؛ إنَّ دائرةَ المحمولاتِ الفقهيَّةِ أوسعُ؛ لأنَّ محمولات القانون التربويّ (على غرار محمولات عِلم القانون) إلزاميةٌ، على خلاف محمولات فقه التربية؛ التي تشمل المحمولاتِ الإلزامية وغيرِ الإلزامية.

ومع كَون الهَدَفِ الأوَّليّ لهذَين العِلمَينِ، هدفاً عِلميّاً واستنباطيّاً وتَقنينيّاً؛ فإنَّه، وَفقاً لإحدى النظريّات، يحدو الفقهَ، وبالتالي فقه التربية، إلى الاهتمام بالكمال الإنسانيّ العاجل والآجِل، في حين يهتمُّ عِلم القانون (وكذلك القانون التربويُّ) بالأهداف المتعلِّقة بالأمن والعدَالة، في مجال المجتمَع (لا سيّما العلاقات الإنسانيّة، في ساحة التربية والتعليم). طبعاً؛ بناءً على نظريّةٍ أخرى، ستكون هذه العلاقة علاقةً طُوليّةً، طابَعُها «نِسبَةُ عامٍّ وخاصٍّ مُطلَق».

وفي ما يخصُّ منهجية البحث، في فقه التربية والقانون التربويّ؛ فثمّةَ تناسُبٌ وتشابُهٌ أكبَرُ. فهدف دراسات فقه التربية، والقانون التربويّ، تقنينُ النص وتفسيرُه واستنباطُه؛ مع أنه لا يُرَى تشابُهٌ في كثير من التفاصيل، في منهجية البحث. كذلك؛ فإنَّ النسبة بين

مصادر فقه التربية والقانون التربويّ، هي «نسبة عامٍّ وخاصٍّ مِن وَجهٍ»؛ لكن، يقع التبايُن في مَباني كلٍّ منهما.

ونظراً إلى التقارب والتشابه بين الفقه والقانون، وكذلك بين فقه التربية والقانون التربويّ؛ يمكن أن نشهَدَ تفاعلاً بنّاءً بين مَجالَيهما. ويجدُر ذِكر أنَّ الفِقهَ الإسلاميَّ يتضمَّن في طيَّاته القانونَ الإسلاميَّ؛ ويمكِن تدوينُ القانون الإسلاميّ، من خلال حِفظ الأُطُرِ القانونيّة وخصائصِ الأحكام القانونيَّة (مثل إلزاميَّتِها، وضمانة إجرائها، والنظرة الاجتماعيّة، وإحلال النظام، ومِحوَرِيَّةِ العدالة...). وهكذا؛ يمكِن تصوُّر الخدمات المَعرِفية المتبادَلة، بين فقه التربية والقانونِ التربويّ. فتكون هذه الخدماتُ من قبيل «الإفادة المتبادَلة بين القانون التربويّ وفقه التربية، في الموضوعات»، و«إنجازِ دراساتٍ مُقارِنة بينَ فقه التربية والقانون التربويّ»، و«الاستفادةِ المُتبادَلة، من الأُطُرِ والتَصانيف القائمة في القانون التربويّ وفقه التربية».....

6 ـ 2 ـ مقارنة فقه التربية بالعلوم التربوية وعِلم التربية

تحدَّثنا، في الفصل الثاني، بعدَ تحليل مفهوم التربية؛ عن علمٍ يقوم بدراسة العَمَلية التربويّة. وعلِمنا أنَّ العلومَ التربوية مجموعةٌ منَ العلوم والمَعارف التي تتناول دراسةَ وتبيينَ العَمَليّةِ التربويّةِ، ويقع في شُعاعِها الكثيرُ من الفروع والاختصاصات (مثل فلسفة التربية والتعليم، وعِلم النفْس التربويّ، وعِلم الاجتماع التربويّ). ومن ثَمَّ ناقشْنا ضرورةَ تأسيس «عِلم التربية»، وهو عِلمٌ يتَّصف بالدراسة المنهجيّة، الجامِعة والمنظِّمة للتربية (مع لِحاظ جميعِ تعقيدات العمليّة التربويّة وجوانبها).

وفي هذا المجال؛ سنقارن الفقهَ التربويَّ بالعلوم التربويَّة وعِلمِ التربية، ضمن مِحوَرَينِ: «محور قياس النسبة»، و«محور قياس التفاعل»:

6 ـ 2 ـ 1 ـ قياس النسبة

- النسبة في الموضوع: في ضوء ما تقدَّم، في الفصل الثاني؛ يتناول موضوع عِلم التربية العَمَلية التربوية، بشكلٍ جامِع، ومن الجوانب كافّةً. ويغطّي موضوعُ كلٍّ من اختصاصات العلوم التربويّة، زاويةً من العَمَلية التربوية. فموضوع عِلم التربية هو «مطلَق التربية»، وموضوع كلٍّ من اختصاصات العلوم التربوية، هو «التربية الخاصة» أو «التربية المفيدة». كذلك؛ تمَّت الإشارة ـ في الفصل الثاني ـ إلى أنَّ موضوعَ فقه التربية هو أنماطُ سلوك المربِّينَ والمتربِّينَ الاختياريَّة، في مجال التربية والتعليم. إذن؛ ثمَّةَ علاقةٌ وثيقةٌ بين فقه التربية ـ من حيث موضوعُ العِلم ـ وعِلم التربية والعلوم التربويّة. وبعبارةٍ أكثرَ تخصُّصية؛ إنَّ النسبةَ، بين موضوعِ عِلم التربية وموضوعِ كلٍّ من اختصاصات العلوم التربوية، هي «نسبةُ عامٍّ وخاصٍّ مُطلَق»؛ كما أنّ نسبتَه مع موضوع الفِقه التربويّ، هي كذلك «نسبةُ عام وخاص مطلق». إذن؛ علم التربية يتناول أنماطَ سلوك المربِّي والمتربِّي الاختيارية وغيرِ الاختيارية، والوقائعَ والأوضاعَ الجاريةَ في مجال التربية والتعليم؛ في حين يختصُّ فقه التربية بأنماط سلوك المكلَّفينَ الاختيارية فحسبُ، في الساحة التربويّة.

- النسبة في المحمول: انطلاقاً من غياب الاختلاف بين محمول فقه التربية ومحمولات عِلم الفقه؛ يَصدُقُ هنا الكلامُ عينُه الذي ذكرناه في بداية الفصل الثالث، حولَ قياس النسبة بين محمول عِلم التربية وعِلم الفقه. لذا؛ من حيث إخباريّةُ المحمولاتِ وإنشائيتُها، إنَّ النسبةَ بين محمول فقه التربية وعِلم التربية واختصاصات العلوم التربوية، هي «نسبةُ عامٍّ

وخاصٍّ مُطلَقٍ»، وتُعتبر المحمولات التجويزيّة نقطةَ الاشتراك بينها.

- النسبة في الهدف: ثمّة تناسبٌ بين هذه العلوم؛ فالهدف الأوّليّ لهذه العلوم الثلاثة، معرفيٌّ، والهدف النهائيُّ كمالُ الإنسان. وثمّة تقارُبٌ بينَهم في الأهداف المرحليّة. ولا ينبغي أن ننسى أنَّ أهدافَ فقه التربية شرعيَّةٌ وإلٰهيَّة، ولكن ليست بالضرورة أهدافَ العِلمَينِ البَاقِيَينِ كذلك.
- النسبة في منهجية البحث: يَشترك فقه التربية وعِلم التربية، من حيث منهجيَّةُ البحث والمصادرُ المَعرِفيّة؛ في اعتمادِهما المنهجَ العقليَّ والنقليَّ، ومصدرَ العقل والنقل (مع وجود اختلافاتٍ كثيرةٍ في التفاصيل والجزئيات). لكن؛ بسبب تأكيد بعض اختصاصات العلوم التربويّة على المنهجية التجريبيّة، وإنكارِها المنهجَ النقليَّ، هي تبتعِد عن فقه التربية.

6 ـ 2 ـ 2 ـ قياس التفاعل

إنَّ التأثيرات والخدمات المعرفية، التي تحدَّثنا عنها بين عِلم التربية وعِلم الفقه؛ تَصدُقُ في مجال البحث في التفاعل والتعامل بين فقه التربية، وعِلم التربية، والعلوم التربوية. ولكن؛ يجب تأكيد أهمّيّة إحدى وظائف عِلم التربية قِبال فقه التربية. فمِن خصائص عِلم التربية النظرةُ الشموليَّةُ والمنظَّمةُ إلى التربية والتعليم؛ وكما أشرنا، في الفصل الثالث، إنَّ إحدى وظائف عِلم التربية هي بِنَاءُ العلوم التربويّة وتنظيمُها ضمن منظومة تربويّة متكامِلة، يمكن إنجازُها بعدَ استنباطِ قضايا فقه التربية. بعبارةٍ أخرى: يأتي دَورُ عِلم التربية (طبعاً علم التربية الدِّينيّ، لا العِلماني) بعدَ فقه التربية، في مسار بناء المنظومة، كي يستطيعَ ـ عِلم التربية ـ الوصولَ إلى أفكارٍ ومستجدّاتٍ حديثة، من خلال النظر، بشكلٍ جامع، إلى قضايا فقه التربية الأَحاديّة.

في ضوء ما تقدَّمَ؛ يستطيع عِلم التربية، برؤيةٍ دِينيّة، تنظيمَ نظامٍ تربويٍّ إسلاميٍّ (أي أنه يستطيع أن يكونَ ذلك النظامَ التربويَّ الإسلاميَّ عَينَه).

6 ـ 3 ـ مقارنة فقه التربية بالعلوم الفقهيّة الحديثة

6 ـ 3 ـ 1 ـ بناء فقهٍ تخصُّصيٍّ

وفقاً للبحث الذي قمنا به في الفصل الأول، ومع افتراض غياب الاختلاف بين أنواع السلوك الإنسانيّ (جوارحيّ وجوانحيّ...)، من حيث امتلاكُها شروط التكليف العامّة (لا سيّما مسألة اتِّصافِها بالاختياريّة)؛ يجب على عِلم الفقه أن يُشَخِّصَ الأحكامَ الخَمسَةَ لجميع أنماط السلوك هذه.

وقد أشرنا إلى أنَّ أنماطَ السلوك الباطِنية/الجوانحيّة تقع ضمن مجموعتَينِ: الأنشطة المَعرِفيّة، والأنشطة العاطفية والنفْسية. وفي حال إحاطة عِلم الفقه بأنماط السلوك كافّةً؛ فبطبيعة الحال، ستكون ثمَّة ثلاثُ ساحاتٍ فقهيّة:

- الساحة الأولى؛ ساحة «فقه المعرفة والعقيدة»: تبحث في سلوك التعلُّم، وفي الاعتقاد الذي يمكن أن يكونَ محصولَ المعرفة والإدراك؛ من خلال نظرةٍ فقهيّة، وتُشخِّص الأحكامَ الخمسة لهذا النوع من أنماط السلوك الاختيارية. وإنَّ «اختياريّةَ» مقدِّمات المعرفة والتعلُّم، ومقدماتِ السلوك العقديّ؛ يمكِن أن تكونَ مَحمَلاً لحضور أنماط السلوك هذه، في الفقه.
- الساحة الثانية؛ ساحة «فقه الأخلاق» (الذي هو فَرعٌ مِن فروع

الفقه): تبحث في أنماط السلوك الباطنية، التي يتمايَز سِنخُها عن سِنخ المعرفة والاعتقاد؛ إلّا أنّها تُعَدُّ من فِعل النفْس. وتُذكر هذه الأنماطُ ضمن عناوينَ؛ كـ «الأخلاقيّات»، والأحوال والصِّفات «الأخلاقيّة»، والسلوك القِيَميّ و«الأخلاقيّ». طبعاً؛ لا تنضوي الصِّفاتُ النفْسانية تحت دائرة الفقه، ما دامت غيرَ اختياريّة. لكن؛ إذا اعتبِرت مُكتَسَبةً أو مُجتَنَبَةً، أو كانت مقدِّماتُها أو آثارُها ونتائجُها، اختياريَّةً، فستنضوي حينئذٍ إلى دائرة عِلم الفقه.

- الساحة الثالثة؛ ساحة «فقه العَمَل» (الشامل الأبوابَ الفقهيّة التي تتناول أنماطَ السلوك الجوارحيّة/الظاهريّة، كافّة، ويحتوي القسمَ الأكبرَ مِن الفقه المتداوَل).

ويجب التذكير بأنّه، بسبب التناسُب والانسجام بين مَباحث فقه المعرفة ومسائلِ التعلّم والتعليم (وبشكلٍ عامٍّ المسائل التربويّة)؛ نرى من المناسِب أن نُلحِقَ عمليَّةَ تشخيص الأحكام الشرعيّة لأنماط السلوك المَعرِفيَّة، بساحةٍ أخرى، هي «فقه التربية والتعليم»، أو «الفقه التربوي».

هكذا؛ نكون قد جعلنا الأحكامَ ذاتَ الصِّلة بتعلُّم العلوم والمَعارف المتنوِّعة، والكشفَ عن حُكم اكتسابِ العِلم في موضوعٍ ما أو حُكمِ التحصيلِ في اختصاص ما؛ ضمنَ موضوعات التربية والتعليم. وبناءً على ذلك، سيكون لدينا «فقهُ العقيدة»[1]، و«فقه التربية»، إلى جانب «فقهِ الأخلاق».

---

(1) إنّ ماهيّة «فقه العقيدة» الـ «ما بينَ تخصُّصية»، تجعلُه يبحث في موضوعٍ مطروحٍ في عِلم الكلام. ومن منظارٍ آخرَ؛ يجب أن يُبحَثَ في عِلم الفِقهِ. فالعقيدة والاعتقاد، ليسَا من أفعال المكلَّفينَ، ويسعى عِلم الكلام لإثبات هذه العقائد=

طبعاً؛ يجب الالتفاتُ إلى أنّ مَسَارَ التخصُّص في الفقه، لا ينتهي هنا، بل يمكِن تفكيكُ العديد من المسائل التي تقع ضمن دائرة «فقهِ العَمَلِ»، من خلال إلقاء نظرةٍ تخصُّصية عليها. وأحدُ هذه المَوارد هو أنماطُ السلوك التبليغيّة (الدِّعائية). وقد بيّنّا الحدودَ المفهومية لـ «التبليغ» و«التربية»، في الفصل الثاني؛ وبطبيعة الحال، مع كَون السلوك التبليغيّ لا ينضوي إلى دائرة «فقه التربية»، يمكننا الحديث عن بابٍ آخرَ بعنوان «فقه التبليغ» (الفقه الدِّعائي)، ووضعِ أسس بُنيانِهِ.

6 ـ 2 ـ 3 ـ مقارنة فقه التربية بـ «العلوم الفقهيّة المَعنيّة بتغيير السلوك الإنسانيّ»

يُلاحظ، بعد تخصُّص عِلم الفقه، أنَّ عدداً من علوم الفقه الحديثة تهتمّ بموضوع «تغيير السلوك الإنسانيّ». ويمكن جعلُها في مجموعة ضمن إطار «العلوم الفقهية المعنيّة بتغيير السلوك الإنساني»؛ والمجموعة تشمُل: فقه التربية، وفقه الأخلاق، وفقه الدِّعاية والتبليغ.

أ ـ مقارنة فقه التربية بفقه الأخلاق

يُقارن هذان العِلمَانِ ضمن محوَرَين: «قياس النسبة» بين العناصر

= والدفاع عنها والاستدلال عليها؛ في حين أنّه يجب على فقه العقيدة استنباطُ الحُكم الفِقهيّ لل «اعتقاد». وبناءً على متعلّق أيّ عقيدة، يستخرَج نوع الحُكم الشرعيّ المرتبطُ بهذا المتعلّق. وينبغي ذِكرُ أنَّ بعضَ العقائِد، لها ماهيّةُ «ما قبلَ الشريعة»، وتكون محكومةً بالأدلّة العقليّة فحسبُ، وتجِد شرعيّتَها من خلال قاعدة المُلازَمة. وهكذا؛ يسعى فقه العقيدة، بصفَته باباً من أبواب الفِقه، إلى تجميع القضايا الفقهيّة المختصَّة بموضوعاتِ العقيدة، ومِن ثَمَّ تنظيمُها وتبويبُها من جديد، وكذلك يمكِن المساعَدة في تَوسِعَةِ هذا البابِ الجديدِ، من خلال تقديم موضوعاتٍ عقديّة جديدة إلى الفِقهِ.

الأساس، و«قياس التفاعل». ولأنّ فقه التربية وفقه الأخلاق، يُعَدَّانِ فَرعَينِ من فروع الفقه، فلن يكون بينهما أيّ اختلافٍ في محمولِهما، وهدفهما، ومنهجيَّتهما (باستثناء تمايُز موضوعَيهِما). وكما أنّ فقه التربية هو حصيلة التعاون والتفاعل بين علم التربية وعلم الفقه، فإنَّ فقه الأخلاق هو نتاج التعاون بين عِلم الأخلاق وعلم الفقه. وقد بيّنّا، في الفصل الثاني، أنَّ حدَّ تمايز مفهومَي الأخلاق والتربية، يقع في أنَّ الاتجاه النظَريَّ للتربية هو «بناء الآخر»، في حين أنَّ الأخلاق هي «بناء الذَّات». لذا؛ تتَّصف موضوعاتُ عِلم التربية بـ «بناء الآخر»، وتسعى لإحداث التغيُّر في سلوكه، في حين تتَّصف موضوعات الأخلاق بـ «بناء الذات».

في ضَوء ذلك؛ يتَّضح أنَّ موضوعَ فقه الأخلاق هو أنماطُ السلوك الصادرة عن المكلَّف في مقام «بناء الذَّات»، ويبذل الفقيه الجُهدَ، في مجال فقه الأخلاق، لاستنباط الحُكم الشرعيّ لأنماط السلوك هذه. في المقابل؛ موضوع فقه التربية، هو أنماط السلوك الاختيارية الصادرة عن المكلَّف، في مجال التربية والتعليم.

وأمّا «قياسُ التفاعل» بين هذَين العِلمَينِ؛ فيتمُّ تحتَ تأثير اشتراكِهما في المحمول والأهداف ومنهجيَّة البحث، وافتراقِهما في المَوضوع. لذا؛ يمكن لمنجَزات فقه الأخلاق أن تساعدَ فقه التربية (والعكس صحيح). مثلاً؛ يمكن الاستفادة من أحكام فقه الأخلاق، والقواعدِ العامّة لهذا الاختصاصِ، في بعض المسائل، مثل ساحة «التربية الأخلاقيّة» (التي تُعتبر إحدى ساحات التربية، وبالتالي إحدى ساحات «فقه التربية»).

ب ـ مقارنة فقه التربية والفقه التبليغيّ (الدِّعائيّ)

تنطبِق، في هذا المجال، مقارنةُ فقه الأخلاق بفقه التربية. فثمَّة تفاوتٌ بين موضوعَي فقه التربية والفقه الدِّعائيِّ؛ ويقع ملاك تمايُز

التبليغ والدِّعاية عن التربية، في «ميزان التأثير واستمراره وثباته». فإذا كان التأثير مستمرّاً وثابتاً ونافذاً في شخصيّة المخاطَب؛ تكون عمليّة التربية قد حصلت (تحقَّقت). وإذا كان هذا التأثيرُ سطحيّاً وسريعَ الحصول؛ فهذه عمليةُ دعاية وتبليغ. وقليلاً ما تُشاهَد علاقةٌ عميقة بين المربِّي والمتربِّي، في عمليّة الدِّعاية والتبليغ.

بناءً على ما تقدَّم، تَتمايز دائرةُ موضوعات فقه التربية عن دائرة موضوعات الفقه الدِّعائيّ (التبليغيّ)؛ ذلك أنّه إذا صدرت أنماط السلوك الاختيارية عن المكلَّفين، في مقام التبليغ والدِّعاية، فتقع ضمن دائرة الفقه الدِّعائيّ (التبليغيّ).

وفي ما يخصُّ «قياسَ التفاعل» بين هذَينِ العِلمَينِ، فإنه يجري عليه كذلك ما قلناه آنفاً.

خلاصة الفصل الرابع

1 ـ إجمالاً؛ يمثِّل فقه التربية الحضورَ القويَّ والتخصُّصيَّ للفقه، في مجال التربية والتعليم، وتشخيصِ الحُكم الشرعيِّ لأنماط سلوك المكلَّفينَ الاختياريّة، أعم من المربّي والمتربّي وبقيّة العوامل الإنسانيّة.

2 ـ من المعروف أنَّ الفقه المتداوَل يُبرز وجهةَ نَظَرِهِ حيالَ أنماط السلوك الجوارحيّة، في جميع المجالات، منها مجال التربية والتعليم. لذا؛ مع كَون تأسيس عِلم فقه التربية الناظِر إلى سلوك المربِّينَ والمتربِّينَ، ممكناً، فقد عُمل في الواقع بذلك؛ لكن، في ما يخصُّ إمكانيَّةَ إبرازِ وجهةِ النَّظَرِ الفقهيَّةِ، في أنماط السلوك الجوانحية، لا سيّما على الصعيد التربويّ؛ يمكن اللّجوء إلى ثلاثة أدلّة: قاعدة جامِعية الشريعة

وشموليتها، أولاً؛ وتشخيصُ حُكم الأفعال الجوانحية في روايات المعصومينَ (ع)، ثانياً؛ وثالثاً، الاستفادة من الجواب النقضيّ، والاستشهاد بفتاوى الفقهاء المتقدِّمِينَ حولَ الأفعال الجوانحية.

3 ـ تأتي ضرورة تأسيس فقه التربية من كَون عمليّة التربية تؤدّي دوراً محوريّاً في التكامل والتغيُّر على الصعيدَينِ الفرديِّ والاجتماعيّ. وتقتضي فعّالية الدِّين والفقهِ، في إدارة المجتمَع، أن يملأَ الفراغ القانونيّ والشرعيّ، على صعيد التربية والتعليم.

4 ـ ومع غياب أيّ سابقة، في الفكر الإسلامي، في تدوين فقه التربية؛ ثمّةَ قضايا تربويّة أَحادية، في المَصادر الفقهيّة، و«الأخلاقيّة»، والرِّوائية، والتفسيريّة؛ تؤمِّن خلفيّةً نظريَّةً مهِمَّة لتأسيس هذا العِلم الـ «بينَ تخصُّصيّ».

وتشمل دائرة «موضوع فقه التربية»، الأفعالَ وردّاتِ الفِعلِ الاختياريّة كافّة، للمكلَّفينَ (أعم من المربِّينَ والمتربِّينَ، والعوامل الإنسانيّة كافّةً، في مجال التربية والتعليم). أمّا محمول قضايا فقه التربية، فهو الأحكام الشرعيّة التي تُعدّ اعتباراتِ ومجعولاتِ الشارع المقدّس، للمكلَّفينَ.

ويعرَّف هذا البابُ الفقهيُّ الجديد (فقه التربية) على هذا النحو: «هو العِلم الذي يبحث في أنماط السلوك الاختياريّة الصادرة عن المربِّينَ والمتربِّينَ، في مقام التربية، من حيث اتِّصافُها بإحدى الأحكام الخَمسَةِ».

5 ـ يهدف فقه التربية، كعِلم الفقه، بشكلٍ أوّليّ، إلى استنباط الأحكام؛ ويعتني بإيصال المكلَّف إلى أهداف مرحَلية

(وسطى) (كالتهذيب والتزكية...)، وأهدافٍ غائيّة (كالقُربِ من الله، والرِّضوانِ الإلـٰهيّ...).

6 ـ يمكِن أنْ نعرِض لعِلم فقه التربية وظائف عِلمية عدّة: استنباطُ أحكام التربية والتعليم، وتأسيسُ باب «فقه التربية»، وجمْعُ القضايا والأبحاث التربويّة وتنظيمُهما، من الأبواب الفقهيّة المتداوَلة (بالتالي دراسة أحكامها الخمسة، ما يُساعِد على ترسيم نظام التربية الإسلاميّ)، والتمهيدُ لـ «أسلَمَة» العلوم التربوية.

أمّا الوظائف العَمَلية؛ فهي: تأمينُ الدَّعم القانونيِّ للمجالس المقنِّنة (في مجال التربية والتعليم)، ووضعُ برامج وخطط السياسات والإجراءات العَمَلِيَّةِ.

7 ـ ويتّبِع فقه التربية منهجيَّةَ البحث المعتمَدة في عِلم الفقه. وإنَّ تخصُّص الموضوع يؤثِّر على بعض مراحل البحث، في فقه التربية؛ مثل مراحل طرح السؤال، وصياغةِ الإشكالية، وتحديدِ الموضوع، وتشخيصِ الدراساتِ السابقة، وفهمِ الأدلّة القرآنية والرِّوائية، وتشخيص العناوين الأوّليّة وتطبيقها على المصاديق التربوية، وتشخيص العناوين الثانويّة وتطبيقها على المصاديق التربوية، وتشخيص التغيّر والتحوّل في مصاديق الموضوعات التربوية.

8 ـ يُغطّي فقه التربيةُ مسائلَ مجال التربية والتعليم كافّة؛ كالمسائل التي سبق طرحُها في النصوص الدِّينيَّة، أو المسائلِ المستحدَثة. ويواجه هذا العِلم هذه المسائلَ، في ثلاثة مستويات: تشخيص الأحكام الأوّليّة وتعيينها، والثانوية، والحكومية.

في ضوء ما تقدّم؛ إنَّ «الوظائفَ المتوقَّعة من فقه التربية» هي: جمعُ القضايا التربوية الموجودة في الفقه المتداوَل وتنظيمُها؛ وطرحُ الموضوعات التربوية الجديدة، والسعي لاستنباط أحكامِها الأوّليّة؛ ودراسةُ القواعد العامّة وإعمالُها، وبيانُ الأحكام الثانويّة؛ وبحثُ صلاحيّات الدَّولة في مجال التربية والتعليم.

9 ـ وهكذا؛ يكون فقه التربية باباً من أبواب الفقه المتداوَل، ولكنْ؛ له مكانتُه الخاصَّة بين أبواب الفقه المطروحة.

10ـ يستطيع فقه التربية، إلى جانب العلوم الإسلاميّة (مثل الفلسفة التربويّة، والأخلاق التربوية، والتفسير التربويّ، والحديث والسيرة التربويَّين) أن يؤدّيَ دوراً مهمّاً في تنظيمِ النظام التربويّ الإسلاميّ وبنائه.

11ـ القانون التربويُّ فَرعٌ مِن فروع عِلم القانون، يبحث في مجالِ التربية والتعليم؛ والنسبةُ بين عِلم القانون التربويّ وفقه التربية، على صعيد الموضوع والمحمول والهدف والمنهجيَّةِ، هي النسبةُ عينُها التي بين عِلمَي الفقهِ والقانونِ.

12ـ وفي ما يخصُّ مقارنة فقه التربية بعِلم التربية؛ يجب القولُ إنّه، بلحاظ موضوع العِلم، فإنَّ عِلم التربية أكثـرُ عموماً من فقه التربية؛ ذلك أنَّ علم التربية يتناول أنماط السلوك والوضعيّات والوقائع كافّةً، على الساحة التربوية، في حين أنَّ فقه التربية يُعنى بأنماط السلوك الاختياريّة للمكلَّفِينَ، فحسب. وبينما محمول عِلم التربية وصفيٌّ (نظَريّ) ومعياريّ («قواعِديّ»)؛ فإنَّ محمول فقه التربية، كائناً ما كانَ، هو معياريٌّ وإنشائيٌّ.

13ـ لا يقتصر الاختلاف بين فقه التربية وفقه الأخلاق، على دائرة

موضوعِهما؛ بمعنى أنّ «سلوك المكلَّفينَ في بناء الآخر» يُعتبر موضوعَ فقه التربية فحسبُ، و«سلوك المكلَّفينَ في بناء الذَّات» يُعتبر موضوعَ فقه التربية. كذلك؛ تخرج أنماط السلوك التبليغيّة (الدِّعائيّة)، التي يُعتبر تأثيرها بالنسبة إلى السلوك التربويّ والتعليميّ أقلَّ استمراراً وثباتاً من نطاق فقه التربية، وتُحسب ضمنَ موضوعِ «فقه الإعلام والتبليغ».

الملحق الأول

العلاقة بين الفقه والأخلاق، وولادة «فقه الأخلاق»

انتهينا في الفصل الأوّل إلى أنّ بين الأخلاق والتربية اختلافاً مفهوميّاً، وخلصنا كذلك إلى الحاجة إلى تأسيس ما أطلقنا عليه «فقه التربية»، وقصرنا حدوده على ما يقوم بإحداث التغيير في الآخر.

والفقه الراهن يتوفّر على قدرات جمةٍ وإمكانيّات هائلة تسمح بتطويره وتوسعة حدوده وتفريعه، فإنّ بين الأحكام الفقهيّة ما يتعرّض لأحكام أفعال الجوارح وبينها ما يتعرّض لأحكام أفعال الجوانح. ومن بين ما سمّيناه أفعال الجوانح ما يعرض للسلوك العاطفي، ومنها ما يدخل في دائرة القيم وبيئتها، وهذه الأخيرة يجدر بها أن تُجمع في بيئة فقهيّة واحدة تتناسب مع علم الأخلاق، لما بينها، بما لها من بعد فقهيّ، وبين علم الأخلاق من تعامل وتواصل.

1 ـ الأخلاق والدراسات ذات الصلة

وكلمة «أخلاق»، كما تقدّم في الفصل الثاني، تُستعمل في معانٍ

عدّة، وتتضمّن دلالات مختلفة. فتارة يُراد بها الخصائص والصفات النفسيّة التي تقتضي سلوكاً بعينه، سواء أكانت هذه الصفات راسخةً أم غير راسخة؛ ولكنّ المصطلح الأكثر رواجاً هو استخدام هذه الكلمة للدلالة على الصفات النفسيّة الراسخة التي تقتضي سلوكاً يتناسب معها، بحيث تصدر الأفعال عن المتّصف بهذه الصفات دون حاجةٍ إلى تردّد وتأمّل، كما لو أنّها تصدر عن الفاعل بشكلٍ تلقائيّ.

والمعنى الثالث لهذه الكلمة هو «الفضائل والصفات الحسنة»، وبحسب هذا الاستعمال تجعل كلمة «أخلاق» إلى جانب مفردات أخرى مثل: الفنّ، والعلم، والقانون، والدين وما شابه... وفي هذا السياق تدلّ كلمة «أخلاق» على «النظام الحاكم على تصرفات الأشخاص». وتجدر الإشارة إلى أنّ كلمة «أخلاق» في بعض استعمالاتها يراد بها الآثار والنتائج الظاهرة للأفعال. وأخيراً تستعمل هذه الكلمة للدلالة على علم بعينه هو «علم الأخلاق».

وفي الفصل الثاني وبعد استعراضنا تعريفات علم الأخلاق، انتهينا إلى أنّ هذا العلم هو: «العلم الذي يبحث عن الصفات وأنواع السلوك الحسنة والسيّئة، وعن كيفيّة اكتساب الفضائل واجتناب الرذائل، بغية إصلاح الصفات النفسيّة والسلوك». كما إنّ موضوع علم الأخلاق لا ينحصر في الصفات والملكات النفسيّة، ولا ينحصر كذلك في دائرة السلوك الإنسانيّ، كما فعل بعضهم؛ إذ حدّه بأحد هذين الحدّين. بل قلنا هناك إنّ علم الأخلاق يبحث عن الأمرين معاً أي السلوك والصفات في آنٍ واحدٍ.

ومحمول القضايا الأخلاقيّة الإخباريّة هو «الحُسن والقبح»، و«الصواب والخطأ»، و«الواجب»، و«التكليف»، و«المسؤولية»؛ ومحمول القضايا الإنشائيّة في علم الأخلاق هو «يجب ولا يجوز». ويهدف علم الأخلاق، كما تقدّم أيضاً من خلال الجهد العلمي

المبذول في هذا العلم، إلى درس الصفات والملكات ونماذج السلوك الإنسانيّ لهداية الإنسان والأخذ بيده نحو الكمال.

وبغضّ النظر عن بعض الحدود التي رسمت حول علم الأخلاق ودائرته، وبعيداً عن بعض التدقيقات التي قيلت أو يمكن أن تُقال حول تعريف هذا العلم وتحديد سعة دائرته أو تضييقها، فإنّه ثمّة علوم عدّة قد يكون بينها وبين المسائل والأخلاقيّة صلة وتماسّ، وفي هذا الملحق نريد توضيح بعض هذه العلوم والدراسات طلباً للمزيد من الوضوح.

العلوم ذات الصلة بالمسائل الأخلاقيّة

توجد ثلاثة أنواع من الدراسات والأبحاث على صلةٍ بالقضايا الأخلاقيّة نعرض لها في ما يأتي[1]:

1 ـ **الأخلاق الوصفيّة** (Discriptive Ethics): يعمل هذا الصنف من الدراسات الأخلاقيّة وفق منهج تاريخي وتجريبيّ، ويهدف إلى وصف الأخلاق في المجتمعات الإنسانيّة، وتقديم تقرير شارحٍ عنها. والهدف الرئيس لهذه الدراسات هو الوصف والبيان، بعيداً عن الترغيب والحثّ، والدعوة إلى اعتماد هذا النظام الأخلاقي أو ذاك، أو التحذير منه. وتصنّف في خانة هذه الدراسات كلّ الجهود العلمية المبذولة من قبل المؤرّخين، والإناسيّين، وعلماء الاجتماع، في سعيهم إلى اكتشاف أخلاق بعض المجتمعات، كالمجتمعات القبليّة، أو البدويّة، أو الأسكيمو وغيرها.

(1) انظر: محمد تقي مصباح اليزدي، **فلسفه أخلاق**، مصدر سابق، ص 18 ـ 23؛ مجتبى مصباح، **فلسفه أخلاق**، ص 16 ـ 19.

2 ـ **الأخلاق المعياريّة** (Normative Ethics) (أو الأخلاق من الدرجة الأولى = First order Ethics): يحدّثنا هذا الصنف من الدراسات الأخلاقيّة، عن الحسن والقبح، والفضائل والرذائل التي يمكن أن يتّصف بها الفرد بغضّ النظر عن موقف جماعةٍ بعينها أو دين بعينه منها. ومنهج البحث في هذا الصنف من الدراسات يتنوّع بين الاستدلال العقليّ والتجريبيّ والنقلي.

وتتولّى الدراسات الأخلاقيّة المعياريّة، نوعين من البحث في مجال القضايا الأخلاقيّة، هما:

2 ـ 1 ـ الدفاع الفلسفي عن الأحكام القيميّة، أو الواجبات العامّة، مثل «حسن العدالة أو وجوبها»، أو «قبح الظلم أو عدم جوازه».

2 ـ 2 ـ السعي في سبيل تقديم نظريّة تفسّر اتّصاف فعلٍ ما بالحسن أو القبح؛ مثلاً: عندما يحكم على العدل في نظامٍ أخلاقيّ بالحسن والوجوب، تسعى الدراسات المعياريّة إلى بيان سببِ حسنه أو وجوبه، وأدلّةِ ذلك الحسن والوجوب. وتهدف هذه الدراسات إلى الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما سبب حُسن بعض الأفعال؟ ولماذا يجب على الإنسان أن يتخلّق بهذا النوع من الأخلاقيّات؟ وتتنوّع المدارس الأخلاقيّة تبعاً للجواب عن هذا السؤال الأخير، فمنها ما يرى أنّ حسن بعض الأفعال ذاتيّ، وبعضها يرى أنّ حسنه مستمدّ من الأمر الإلٰهيّ به، وبعضها يسند حسنه إلى المنفعة المترتّبة عليه.

3 ـ **ما وراء الأخلاق** (Meta - ethics) أو فلسفة الأخلاق: يعمل هذا الصنف من الدراسات الأخلاقيّة على الموضوعات الآتية:

3 ـ 1 ـ تفسير المفاهيم الأخلاقيّة (sementical question): تتولّى هذه الدراسات تفسير بعض المفاهيم الأخلاقيّة، مثل: معنى الحسن والقبح، والواجب والممنوع وما شابه.

3 ـ 2 ـ مباحث منطق الأخلاق (Logical question): في هذا الميدان البحثي تُعالَج مجموعةٌ من المسائل التي يمكن جمعها في إطار البحث عن استنتاج القضايا غير الأخلاقيّة من الأحكام الأخلاقيّة وبالعكس، مثل اكتشاف بعض القضايا المتعلّقة بالمعتقد، من النواهي والأوامر الأخلاقيّة وما شابه ذلك.

3 ـ 3 ـ نظرية المعرفة الأخلاقيّة (Epistemological question): يُصنّف البحث في مدى واقعيّة الأحكام الأخلاقيّة في هذا الميدان البحثيّ؛ ومن الأسئلة التي تجري معالجتها في هذا المجال: هل إنّ الدعوة إلى العدالة والحكم على العدل بالوجوب أو الحسن، تكشف عن أنّ العدل هو كذلك في واقع حاله أم لا؟

4 ـ **فلسفة علم الأخلاق**: تدخل الأبحاث التي ينطبق عليها هذا العنوان في دائرة الفلسفات المضافة، وموضوع هذا الميدان البحثي هو علم الأخلاق لا الأخلاق نفسها، ومن الموضوعات التي تناقش في هذا الميدان، تاريخ علم الأخلاق، وتطوّره، وهدفه، وفائدته، ومنهجه...[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّ ما نحن بصدده في هذا الموضع من الدراسة هو علم الأخلاق، بمعناه الواسع الذي يشمل الأخلاق الوصفيّة والمعياريّة على حدٍّ سواء.

---

(1) ولا ينبغي الغفلة عن الفرق بين فلسفة الأخلاق، وفلسفة علم الأخلاق.

كما إنّ الحديث في هذه الدراسة هو عن علم الأخلاق وليس عن فلسفة الأخلاق، ولا عن فلسفة علم الأخلاق، والصفات النفسيّة الراسخة التي قد لا تدخّل في دائرة النظام الأخلاقيّ لأيّ سببٍ كان، لا يُنظر إليها في هذه الدراسة ولا تدخل في دائرة الاهتمام. وما نبتغي فعله في هذا الملحق هو البحث حول علم الأخلاق بالمعنى الآنف، بهدف اكتشاف الصلة بينه وبين علم الفقه، ودراسة مدى تأثيره وتأثّره به.

وقبل الدخول إلى الأسئلة المركزية التي نودّ الخوض فيها، نشير إلى قضيّة يمكن وصفها بالقضية الأساس.

وتوضيح ذلك أنّ الأخلاق تنقسم، بأحد الاعتبارات، إلى «أخلاق دينيّة» و«أخلاق علمانيّة». والأخلاق الدينيّة تتعامل مع الوحي والمعارف الدينيّة على أنّها مصدر ومرجعيّة تستند إليها الأحكام الأخلاقيّة، وذلك بخلاف الأخلاق العلمانيّة التي ليست كذلك أبداً[1]. ومثل هذا الأمر لا معنى له عند الحديث عن الفقه، فالفقه يقتضي بالضرورة أن يكون فقهاً دينيّاً؛ إذ هو أحد العلوم الإسلاميّة التي تنطلق من مرجعيّة النص الدينيّ الإسلاميّ، وبالتالي لا معنى للحديث عن «فقهٍ علمانيٍّ».

ومن الضروريّ أن نحدّد مرادنا ومقصودنا من كلمة «أخلاق» قبل الخوض في البحث عن الصلة والعلاقة بين الأخلاق والفقه. فهل ما نقصده من الأخلاق هو الأخلاق العلمانيّة أم الأخلاق الدينيّة؟ وثمّة أسئلة لا بدّ من تقديم جواب عنها في هذا السياق، ومن هذه الأسئلة: ما هي الصلة بين الدين والأخلاق؟ هل الدين هو منبع

(1) ولا نهمل وجود معايير أخرى غير المعيار المذكور أعلاه، تؤثّر في وصف الأخلاق بأنّها دينيّة أو غير دينيّة.

الأخلاق، أم العكس هو الصحيح؟ هل ينبغي بالدين أن يكون أخلاقيّاً، أم على الأخلاق أن تتحرّك في إطار الدين وأن تكون منسجمةً معه (الأمر الذي ينعكس تأييداً لمفهوم الأخلاق الدينيّة)؟ هل يؤدّي الدين دور الضامن لتطبيق الأحكام الأخلاقيّة واحترامها؟

هذه الأسئلة وما يشبهها، تقع في موقع المقدّمة لأيّ حديث عن العلاقة بين الأخلاق والفقه والتبادل العلميّ والمعرفي بينهما، وبحسب الترتيب المنطقيّ للبحث، يكون الجواب عن هذه الأسئلة مقدّمة ودليلاً لبعض المواقف، أو رافعاً لموضوعها وللحاجة إلى البحث فيها.

وانسجاماً مع هذا المدّعى، نبدأ بمقدّمة حول النسبة بين الأخلاق والدين.

2 ـ النسبة بين الدين والأخلاق

لهذا السؤال تاريخ قديم في الفكر الدينيّ. وربّما يمكن العثور على الإرهاصات الأولى لهذا السؤال في تقرير أفلاطون عن الحوار الذي دار بين سقراط وأوطيفرون. يسأل سقراط محاورَه فيقول: «هل إنّ ذلك الشيءَ صوابٌ لأنّ الله أمر به؟ أم أنّه أمر به لأنّه صوابٌ؟»[1] وقد كان هذا السؤال ذريعةً ووصلةً إلى عدد من الأسئلة اللّاحقة والجدالات التي دارت بين الفلاسفة والمتكلّمين. وكان أكثر فلاسفة المسيحيّة ولاهوتيّيها، يميلون إلى الاعتقاد بالانسجام بين الدين والأخلاق، وقد بقي هذا الرأي هو الرأي السائد إلى عصر النهضة[2]. وفي تلك الفترة كانت مرجعية الأحكام الأخلاقيّة مرجعيّة

(1) أفلاطون، **الأعمال الكاملة**، الترجمة الفارسيّة، ج1، ص 248 ـ 252.

(2) محمد تقي مصباح اليزدي، **دين وأخلاق**، ص31 ـ 32.

دينية، فقد كان الإنجيل هو المصدر الأساس لاستنباط الأحكام الأخلاقيّة، بل كانت الأخلاق جزءاً من الدين المسيحيّ.

وبحسب مكانتاير؛ فإنّ عيسى وبولس أسّسا نظاماً أخلاقيّاً مؤقّتاً صالحاً طوال فترة ما قبل تحقّق الوعد الإلٰهيّ بالسلطة الكاملة على الكون، وقد تابعهم على ذلك أوغسطين وتوما الأكويني، اللذان دافعا عن مفهوم الأخلاق الدينيّة.

وما حصل في عصر النهضة وقبيلها بقليل هو تبدل الوجهة من الدين إلى الإنسان فصار الإنسان هو المحور بعد أن كان الله هو المحور، وراجت نظريّات تدعو إلى علمنة الأخلاق كما تعلمنت أشياء أخرى في المجتمعات الإنسانيّة[1].

وعلى الرغم من المواقف السلبيّة المستجدّة من الدين عموماً، ومن صلة الأخلاق بالدين خصوصاً، إلا أنّ هذه القضيّة أي قضيّة الدين والأخلاق، ما زالت من أهمّ مواطن التساؤل عند الفلاسفة المعاصرين ومن سبقهم بعد عصر النهضة، وكثير من الفلاسفة توقّفوا مليّاً عند هذه الأسئلة وأدلَوا بدلوهم فيها، ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر: ماركس، ونيتشه، وجي أل. مكي، وآخرون...

ما تقدّم هو إشارة إلى تاريخ البحث في التراث المسيحيّ، وأمّا في التراث الفكريّ الإسلاميّ، فقلّ ما بُحِثت هذه المسألة بشكلٍ مستقلّ. والموضع الذي يبحث فيه عن مثل هذه المسألة هو البحث حول الحسن والقبح وأنّهما شرعيّان أم عقليّان؟ وفي الجواب عن هذا السؤال يؤمن العدليّة بأنّ أمر الله بفعلٍ ونهيَه عنه معلولان لحسنه وقبحه الذاتيّ، وهذا في حقيقة الأمر وواقع الحال يعني بشكلٍ أو بآخر الاعتقاد باستقلال الأخلاق عن الدين، في مقام الثبوت. وفي

---

(1) مكانتاير، **تاريخچه فلسفه أخلاق**، ص 239 ـ 232.

مقابل هذا التوجّه، ثمّة من يقول، وهم الأشاعرة، إنّ أمر الله بفعل هو سبب حسنه ونهيه عنه هو سبب قبحه. وهم بهذا الموقف يتبنّون نظريّة الترابط بين الدين والأخلاق في مقام الثبوت وعدم استقلال الأخلاق عن مرجعيّتها الدينيّة. هذا في مقام الثبوت وأمّا في مقام الإثبات؛ فيظهر من العدليّة أنّهم يعترفون للعقل بقدرته على إدراك الحسن والقبح، بخلاف الأشاعرة الذين لا يعترفون للعقل بذلك كما ربّما يظهر من بعض كلماتهم، وأنّه لولا حكم الشرع بحسن بعض الأفعال أو قبحها لما استطاع العقل إدراك ذلك[1].

وعلى ضوء ما تقدّم سوف نتحدّث في القسم الأول الآتي عن إمكان العلاقة بين الأخلاق والدين، وفي القسم الثاني وبعد الاعتراف بإمكان ذلك سوف نتابع البحث بالتساؤل عن مدى هذه العلاقة وعمقها، وعن مدى حاجة الدين إلى الأخلاق والعكس.

2 ـ 1 ـ الصلة بين الدين والأخلاق

طُرِحت نظريّات عدّة وآراء مختلفة في العلاقة بين الأخلاق والدين؛ وربّما يمكن تصوّر ثلاثة اتّجاهات في هذا المجال. فإمّا أن تكون الأخلاق والدين شيئاً واحداً ولا تعدد بينهما، وإمّا أن يكون بينهما كمال الانفصال، وإمّا أن يكون بينهما تواصل دون اتّحاد وافتراق دون كمال الانفصال. وفي ما يأتي سوف نشير إلى بعض النظريّات التي تندرج تحت هذه الاتّجاهات المشار إليها أعلاه.

2 ـ 1 ـ 1 ـ التباين بين الدين والأخلاق:

الأخلاق والدين، بحسب هذا الاتّجاه، أمران منفصلان، لكلٍّ منهما مجاله وميدانه الذي يعمل فيه، ولا يلتقيان إلا كما يلتقي

(1) محمد تقي مصباح، **فلسفه أخلاق**، مصدر سابق، ص 170 ـ 171.

مسافر بمسافر آخر دون تخطيط مسبقٍ منهما[1].

يرى أنصار هذا التوجّه، أنّ الدين ما هو إلا أمر يهدف إلى تنظيم علاقة الإنسان بربّه، وأمّا الأخلاق فهي مجموعة من القواعد والمقرّرات التي تنظّم علاقات بني الإنسان فيما بينهم؛ وعليه فلا منطقة اشتراك أو تداخل مجالات بين الدين والأخلاق. وإذا كان هذا مبرّر عدم التداخل بين الأمرين، فثمة مبرر آخر ينجلي عند الاستناد إلى أهداف كلّ من الدين وشريكه المحتمل (الأخلاق)، فالدين يهدف إلى تأليه الإنسان بمعنى تقريبه من الله، والأخلاق تسعى إلى تصحيح علاقة الناس فيما بينهم، وضبط علاقاتهم الاجتماعيّة[2].

والفلاسفة الذين يتبنّون هذا التوجّه هم الفلاسفة العلمانيّون. ولا يجتمع هؤلاء على موقف واحدٍ من الدين، فمنهم من يرفض الدين ولا يدخله في إطار منظومته الفكريّة ومنهم من يقبل الدين ولكنّه يتجنّب إدخاله إلى دائرة الأخلاق. وإذا كان لا بدّ من تسمية بعض أنصار هذه النظرة ومؤيّديها، فيمكن الإشارة إلى كيركيجارد، الفيلسوف الوجوديّ، وماركس، الفيلسوف الاجتماعيّ، وفرويد، عالم النفس المعروف، وجيمز راشل، وكانط..[3].

ويعتقد بعض فلاسفة الغرب وكتّابه أنّ الربط بين الدين والأخلاق يؤدّي إلى محو الأخلاق؛ وذلك لأنّ اضمحلال الأفكار الدينيّة ينعكس على المفاهيم الأخلاقيّة اضمحلالاً وضعفاً. وممّن يرى هذا الرأي الفيلسوف المعروف نيتشه، الذي نادى بموت الإله

---

(1) محمد تقي مصباح، **دين وأخلاق**، مصدر سابق، ص 32.

(2) مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص172 ـ 173.

(3) لمزيد من الاطلاع على هذه النظريّات ونقدها؛ انظر: **قلمرو دين**، مصدر سابق، ص 263 ـ 269.

وخلاص الإنسانيّة من قيود الدين، والفكاك من أسره، وعدّ ذلك السبيل الوحيد لتأسيس نظام أخلاقيّ يقوم على قواعد غير دينيّة، زاعماً أنّ «انهيار الإيمان بالله، وتحرّر الإنسان من الاعتقاد به سوف يسمح بتفتّح جميع الاستعدادات الإنسانيّة الكامنة»[1].

2 ـ 1 ـ 2 ـ الاتحاد بين الدين والأخلاق:

النظرة الثانية في هذا المجال حاصلها الاعتقاد بالترابط العضويّ بين الدين والأخلاق من باب علاقة الكلّ بالجزء. ويستند الفلاسفة المسلمون المؤمنون بهذه النظريّة إلى أنّ الدين هو مجموعة القواعد، والعقائد، والمقرّرات التي أوحى الله بها إلى نبيّه، وهي بمجموعها تهدف إلى الأخذ بيد الإنسان وهدايته إلى ما فيه سعادته في الدنيا والآخرة، وبناءً على هذه الرؤية ليس بين الدين والأخلاق علاقة وتواصل فحسب، بل إنّ بينهما علاقة العموم والخصوص المطلق، بمعنى أنّ الأخلاق هي جزء من كلّ هو الدين[2].

ومن أنصار هذه النظريّة الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي، وهو في سياق دفاعه عنها يشبّه الدين بشجرة جذورها العقائد، وجذعها الأخلاق، وأغصانها وأوراقها الأحكام. ويشير إلى أنّه، على بعض الاحتمالات، تكون العلاقة بين الدين والأخلاق هي علاقة العموم والخصوص من وجه[3].

ولا نَعْدَمُ بين فلاسفة الغرب من يؤمن بمثل هذا الرأي؛ فهذا ماثيو أرنولد يرى أنّ بين الدين والأخلاق وحدة ماهويّة؛ فيعرّف الدين بأنّه: ما هو إلا شعور لا يحيد قيد أنملة عن التسامي

---

(1) كابلستون، **تاريخ فلسفه**، ج7، ص393 ـ 394.

(2) مصباح، **دين واخلاق**، مصدر سابق، ص 32.

(3) مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 186.

الأخلاقي. ويلتقي معه فيورباخ الذي يرى أنّ الأخلاق هي العواطف التي تربط بين الكائنات البشريّة، ومن هنا يحكم بوحدة الدين والأخلاق أو تحويل الأخلاق إلى دين[1].

ولا يخفى أنّ اختزال الدين في العواطف والمشاعر، ترد عليه إشكالات لا مجال لاستعراضها في هذه الدراسة.

2 ـ 1 ـ 3 ـ التواصل بين الدين والأخلاق:

النظرية الثالثة في هذا المجال حاصلها أنّ لكلٍّ من الدين والأخلاق هويّة مستقلّة، ولكن بين الطرفين ترابط وتواصل لما بينهما من حاجة متبادلة أحدهما إلى الآخر[2]. فبينهما علاقات منطقيّة تجعل أحدهما علّة للآخر ومعلولاً، وتسمح باستنتاج بعض المفاهيم الأخلاقيّة من الدين، وتجعل بعض القضايا الدينيّة مستنداً ودليلاً لبعض المفاهيم أو القضايا الأخلاقيّة[3].

ومثل هذا التصوّر يُمكن العثور عليه في النقاشات التي دارت بين المتكلّمين والحكماء المسلمين، حول الحسن والقبح وأنّهما شرعيّان أو عقليّان. فالعدليّة يرون أنّ العقل الإنسانيّ قادر على اكتشاف بعض المبادئ والأصول الأخلاقيّة، ويحتاج في حكمه على عدد كبير من الأفعال إلى الكتاب والسنّة، رغم اعتقادهم بأنّ حُسن هذه الأفعال وقبحها ذاتيّ. وبناء عليه فإنّ سعادة الإنسان مرهونة بعمله بالأحكام الأخلاقيّة، العقليّة والشرعيّة منها، على حدٍّ سواء. والمؤمنون بهذه النظريّة (العدلية) منتشرون بين المعتزلة والشيعة الإماميّة، ونجد بين المفكّرين المسيحيّين من يؤمن بها أيضاً. ووفق

---

(1) **قلمرو دين**، مصدر سابق، ص 262.

(2) مصباح، **دين واخلاق**، مصدر سابق، ص 32.

(3) مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 175.

مباني العدلية؛ يوجد بين الأخلاق والدين، في مقام الثبوت، انفصالٌ، وكلّ منهما مستقلّ عن الآخر؛ وذلك لأنّ الأفعال بحدّ ذاتها وبغضّ النظر عن الأمر الشرعي بها أو النهي عنها هي إمّا حسنة أو قبيحة؛ وأما في مقام الإثبات فإنّ الدين مستقلّ في بيان أحكام الكليّات والكبريات، وبعض الجزئيّات، وأما في مجال بعض الجزئيات الآخر؛ فإنّ بين الطرفين (الدين والأخلاق) تواصلاً وتلاقياً عميقَين. وفي الجهة المقابلة لهذه النظريّة نرى أنّ الأشاعرة يرون عدم صحّة تقدّم الأخلاق على الدين أو استقلالها عنه، ويعتقدون أنّ الأخلاق مرهونة للدين في مقامي الثبوت والإثبات[1].

ولا ينسجم الحديث عن التواصل أو التبادل بين الدين والأخلاق إلا بناء على هذه الرؤية الأخيرة.

2 ـ 1 ـ 4 ـ تقويم النظريّات

يبدو أنّ العلاقة بين الدين والأخلاق ليست علاقةً بين ساحتين متباينتين أو متضادتين؛ وذلك لأنّ الدين لا يحصر نفسه في حدود علاقة الإنسان بالله، ولا الأخلاق ترضى أن تعمل على تنظيم العلاقات الاجتماعيّة بين الناس فقط. ونحن نختلف مع دعاة نظريّة الحدّ الأقلّي للدين وأصحاب التوجّه العلمانيّ، الذين يحبسون الدين في زوايا المعابد، ويقصرون تدخّله على ما له صلة بتنظيم العلاقة بين الإنسان والله؛ إذ نعتقد أنّ الدين يدخل إلى الساحات الاجتماعيّة كما يسرح في الساحات الفرديّة، كما أنّ الأخلاق تقدّم إلى الإنسان ما هو أوسع من دائرة العمل الاجتماعي وتنظيم العلاقات في ساحة الاجتماع الإنسانيّ. وبناء عليه؛ لا نوافِق على النظريّة الأولى.

ولتقويم نظريّة الاتحاد، ينبغي بادئ ذي بدءٍ تحديد مفهوم

(1) **قلمرو دين**، مصدر سابق، ص 269 ـ 273.

الأخلاق والمراد به. فإذا كان المقصود من كلمة «أخلاق»، في هذه النظريّة، الأخلاقَ المتّخَذةَ من الدين في مثل تعبير «الأخلاق الإسلاميّة»، عندئذٍ نحكم عليهما بالاتّحاد العضوي وتكون علاقةُ الكل بالجزء بينهما مقبولةً؛ وأمّا إذا كان المراد من الأخلاق معناها العامّ، فلا مجال للحكم بهذا الاتّحاد الذي تدّعيه هذه النظريّة. وتوضيح ذلك أنّ «الأخلاق البشريّة» تستند من بين ما تستند إليه إلى المستقلّات العقليّة وغير المستقلّات كما تستند إلى المظنونات، بل ربّما تكون العواطف والمشاعر الإنسانيّة مصدراً من مصادر الأخلاق بهذا المعنى. ومن جهة أخرى من المعلوم أنّ المستقلّات العقليّة هي نفسها من المصادر المعترف بها لاستنباط الأحكام الدينيّة. وعليه لا بدّ من التفصيل في الحكم بالعلاقة بين الدين والشرع بين ما يستند إلى المستقلّات وغيره.

وفي نظرنا أنّ الأخلاق غير الدينيّة (الأخلاق بقول مطلق وليس الأخلاق الإسلاميّة[1]) لها هويّتها الخاصّة المستقلّة عن الدين، رغم أنّ الأخلاق المستندة إلى المستقلّات العقليّة لها صلة وتماسّ مع الدين، وعلى ضوء ذلك يمكن الحديث عن التعامل والتبادل بين الطرفين، وهذا ما سوف نفعله في ما يأتي.

2 ـ 2 ـ خدمات الأخلاق للدين

يمكن جمع الخدمات التي تقدّمها الأخلاق للدين في محاور نستعرضها في ما يأتي:

- خدمة الأخلاق للدين في معرفة الله وعبادته: يعدّ علماء الكلام والعقيدة الإسلاميّة «وجوب شكر المُنعم» حكماً من الأحكام

(1) الأخلاق «لا بشرط» بالقياس إلى الدين، وليس الأخلاق «بشرط لا» بالنسبة إليه.

الأخلاقيّة التي تؤسّس للدين وتدعو إلى البحث عن أهمّ مبدإٍ من مبادئه، وهو البحث عن الله سبحانه مقدمةً لشكره والتعرّف عليه[1]. ويجب على الإنسان البحث عن الله لشكره تبعاً لهذا الحكم الأخلاقيّ والميل الفطري.

وقد استند بعض فلاسفة الغرب إلى البراهين الأخلاقيّة لإثبات وجود الله. ومنهم كانط الذي أعلن عجز البراهين الفلسفيّة عن إثبات وجود الله، ولم يعط هذه الصلاحية (إثبات وجود الله) سوى للبرهان الأخلاقيّ[2].

وبين «شكر المنعم» و«معرفة المنعم»، علاقةٌ يمكن أن تُشرح وتُوضَّح بأحد هذين الشكلين:

الصورة الأولى: «معرفة المنعم» والسعي في سبيل رضاه، من مقدّمات شكر المنعم ولوازمه.

الصورة الثانية: يكشف التدقيق في معنى الشكر عن أنّ المعرفة هي جزء الشكر الذي لا ينفك ولا ينفصل عنه. وذلك أنّ «شكر المنعم» لا يتحقّق دون معرفته، بل إنّ المعرفة نوع من الشكر وشكل من أشكاله العمليّة. يقول العلّامة الطباطبائي في هذا المجال:

«...وذلك أن حقيقة الشكر هي وضع النعم في موضعها الذي ينبغي له؛ بحيث يشير إلى إنعام المنعم. وإيقاعُه، كما هو حقه، يتوقف على معرفة المنعم، ومعرفة نعمه ـ بما هي نعمه ـ، وكيفية وضعها موضعه بحيث يحكى عن إنعامه...»[3].

وعليه، إنّ طاعة الله ومعرفته تستندان إلى حكم ذي طابع أخلاقيّ، وهذا يمكن عدّة خدمة أخلاقيّة للدين.

---

(1) محمد تقي مصباح، **دين واخلاق**، مصدر سابق، ص 33.

(2) خرمشاهي (مترجم)، **خدا در فلسفه**، مصدر سابق، ص 103 ـ 104.

(3) الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن**، مصدر سابق، ج16، ص216.

أضف إلى ذلك أنّ للأخلاق اهتماماً بعبادة الله من جهةٍ أخرى، وهي أنّ الأخلاق تدعو الإنسان إلى أداء الواجب الدينيّ. والدين يقوم على قاعدة العبادة والعبوديّة. ولكنّ السؤال الأساس الذي يواجه الدين في هذا المجال هو: لماذا يجب أن نكون عباداً لله تعالى وعابدين؟ وفي هذا المجال تدخل الأخلاق على خطّ التبرير والإثبات، فتقول: إنّ لله علينا حقّ المولويّة وعلينا واجب العبوديّة، وبحسب تعبير الإمام السجاد (ع): «**فأما حق الله الأكبر عليك فأن تعبده ولا تشرك به شيئاً**»[1].

التحليل الأخلاقي للتعاليم الدينيّة

علمنا أنّ الأحكام العقليّة المستقلّة لها أثرها في مرحلة ما قبل الدين والتديّن؛ بل هي منطلَقٌ نحو التديّن ومحرِّضٌ للإنسان على البحث عن الله للقيام بواجب شكره كما تقدّم. وفي مرحلة لاحقة يمكن للأخلاق أن تقدّم بعض الخدمات للدين عندما ترد مرحلة العقل غير المستقلّ وتواجه بعض التعاليم الدينيّة وتتعامل معها. وبعبارة أخرى، يمكن للتحليل الأخلاقيّ أن يساهم في فهم أفضل للنصوص الدينيّة؛ وذلك أنّ وراء مرحلة الفهم الأوّلي للدين مرحلةً أعمقَ يمكن الوصول إليها بالاستعانة بتفاصيل التعاليم والمبادئ الأخلاقيّة، وذلك في مجال اكتشافِ فلسفةِ بعضِ المواقف الدينيّة وعللها؛ ما يساهم في توسعةِ أفقِ فهمِ الدين وفتحِ قللٍ ما كانت لتُفتح لولا هذه المساعدة.

حاجة الدعوة إلى الأخلاق:

لا يشك ذو مسكةٍ في أنّ الدعوة إلى الدين ونشره بين الناس، مرهونان بالتقييم الأخلاقيّ لسلوك المتديّنين. بل ليس من المبالغة في

---

(1) محمد تقي مصباح، **دين واخلاق**، مصدر سابق، ص 33.

شيء أن نقول: إنّ من أهمّ أساليب الدعوة وترويج الدين اتّسام سلوك الدعاة بسمة الأخلاق[1].

2 ـ 3 ـ خدمات الدين للأخلاق

يرى دعاة الأخلاق العلمانيّة أنّهم، بحسب منظومتهم الأخلاقيّة، في غنىً عن الدين. بل إنّ بعضهم يرى، كما تقدّم آنفاً، أنّ الدين يعدّ خطراً على الأخلاق وتهديداً لها، وذلك، على الأقل، انسجاماً مع دعوى استقلال الطرفين، أحدهما عن الآخر.

وفي الجهة المقابلة ثمّة من يرى أنّ الأخلاق لا تستغني عن الدين، ويعتقد هؤلاء أنّ هذه الحاجة تتجلّى في مواضع أربعةٍ، هي:[2]

1 ـ حاجة الأخلاق إلى الدين في التعريف: وذلك على صعيد تعريف الأخلاق نفسها، أو تعريف بعض المفاهيم، أو موضوعات القضايا الأخلاقيّة، أو محمولاتها؛

2 ـ الحاجة في مقام التبرير: أي إنّ عدداً من القضايا الأخلاقيّة مرهونة في تبريرها إلى بعض القضايا والمفاهيم الدينية؛

3 ـ الحاجة في مقام الكشف: إذ إنّ بعض القضايا الأخلاقيّة يساهم الدين والتعاليم الدينيّة في اكتشافها والتعريف بها؛

4 ـ الحاجة في مقام التطبيق: إذ يؤدّي الدين دوراً هامّاً في مجال الالتزام بالتعاليم الأخلاقيّة، ويعدّ أحد الضمانات لتطبيقها.

---

(1) ويؤيّد ذلك قوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَۖ...﴾ (سورة آل عمران: الآية 159).

(2) سربختي، **أخلاق سكولار**، ص 90.

1 ـ حاجة الأخلاق إلى الدين في التعريف:

يؤمن بعض أنصار مفهوم أو نظريّة «الأخلاق الدينيّة» بأنّ بعض المفاهيم الأخلاقيّة يصعب تعريفها دون الرجوع إلى الدين، ومن ذلك: الوجوب والحرمة، الحسن والقبح، وما شابه. ويمكن تلخيص هذه الفكرة عند هؤلاء بأنّ كلَّ ما نهى الله عنه قبيحٌ، وكلَّ ما أمر به حسنٌ. وتُعرف هذه النظريّة بـ«نظرية الأمر الإلٰهيّ». وأنصار هذه الرؤية موجودون في الفكر الغربي والفكر الإسلامي على حدٍّ سواء. وعلى هذه القضيّة يختلف الأشاعرة والعدليّة في الفكر الإسلامي الكلاميّ. ومن الانتقادات التي توجّه إلى الأشاعرة في هذا المجال، انتقاد الدور؛ إذ يقال لهم: في الجواب عن سؤال: لماذا حسُن هذا العمل؟ لا بدّ أنّكم تقولون: لأنّ الله أمر به! ولكن لو سألناكم لماذا أمر الله به؟ فلا بدّ أن تقولوا: لأنّه حسن! وبعبارة أخرى: حُسن الفعل مستمدٌّ من الأمر الإلٰهيّ، والأمر الإلٰهيّ تابع للحُسن، وهذا دور باطل.

وبناء على هذا يسقط هذا التوضيح لخدمة الدين للأخلاق. ولكن في مقابل هذا الكلام؛ ثمّة تقرير آخر يقدّمه الشيخ محمد تقي مصباح اليزدي حاصله: أنّ المفاهيم القيمية والأخلاقيّة هي من المعقولات الثانية الفلسفيّة، التي تُنتزع من ملاحظة العلاقة بين الأفعال الاختياريّة للإنسان والكمال النهائي الذي ينبغي أو يمكن أن يصل إليه. إلى هنا لا تتوقّف الأخلاق على الدين؛ ولكن عندما نريد معرفة الكمال النهائي المشار إليه، ونكتشف طبيعة العلاقة بينه وبين الأفعال الاختياريّة، عندها تتجلّى الحاجة إلى الدين، وهذه الحاجة تبدأ من المبادئ العقدية وتمتدّ إلى محتوى الوحي وما أتى به الأنبياء[1].

(1) محمد تقي مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 186.

2 ـ الحاجة في مقام التبرير (في مقام الثبوت)

يعتقد المتديّنون أنّ القضايا الأخلاقيّة تستقي تبريرها المنطقيّ من الدين وتعاليمه. ويُصوِّر ذلك بتصويرين: أحدهما؛ ما سلفت الإشارة إليه وهو نظريّة الأمر الإلٰهيّ. والثاني؛ هو الاعتقاد بأنّ القضايا الأخلاقيّة تستند إلى الرؤية الكونيّة الدينيّة لتكون مبرّرة ومقبولة، أي أنّ الالتزامات الأخلاقيّة ليس لها معنىً ما لم تكن منطلِقة من مجموعة من الاعتقاد بما وراء الطبيعة[1].

وقد أشرنا إلى بعض الإشكاليات التي تواجه التصوير الأول فلا نعيد. وأما التصوير الثاني فيبدو أنّه مقبول؛ وذلك أنّ من لا يؤمن بالمبدإ والمعاد لا يمكن أن يتخيّل أو يتصوّر الكمال النهائي بالمعنى المطلوب، فالكمال المطلوب بالنسبة إليه هو الاستفادة إلى الحدّ الأقصى من اللذّات الدنيويّة وما شابهها؛ وبالتالي سوف يكون حسن الأشياء وقبحها منسجماً مع هذا الكمال المدّعى، وسوف تكون كل التقويمات الأخلاقيّة والقيم خاضعة لهذا المنطلق الذي ينطلق منه في سعيه نحو كماله المنشود[2]؛ بل إنّ عدم الإيمان بالمعتقدات الدينيّة، يفضي إلى فقدان الأخلاق أساسها الذي تستند إليه[3].

3 ـ الحاجة في مقام الكشف (في مقام الإثبات):

بين هذا وسابقه فرق هو أنّ الحاجة في المقام السابق هي حاجة في مقام الثبوت؛ أي كان المدّعى هناك أنّ الدين هو الذي يعطي للأفعال حسنها أو قبحها الأخلاقيّ، وأما هنا فالمدّعى هو أنّ العقل لا يقدر على اكتشاف حسن الأفعال دون مساعدة الدين والشريعة.

---

(1) **اخلاق سكولار**، مصدر سابق، ص 104 ـ 107.

(2) محمد تقي مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص82؛ ص 99 ـ 102.

(3) **اخلاق سكولار**، مصدر سابق، ص 116.

فقد قال بعض علماء المسلمين وغيرهم إنّ العقل عاجز عن معرفة التقويم الأخلاقيّ للأفعال قبل أن تمدّ الشريعة يدها إليه لتساعده. والخلاف بين الأشاعرة والمعتزلة في هذا المقام أقل حدّةً، فالطرفان كلاهما يؤمنان بأنّ العقل عاجز عن اكتشاف حسن جميع الأفعال، والصلاحية التي يعطيها العدليّة للعقل هي صلاحيّة جزئيّة لا تتّسع لتصل إلى درجة استغنائه عن الدين والشريعة[1].

4 ـ الحاجة في مقام التطبيق

يرى بعض فلاسفة الأخلاق أنّ الأخلاق بحدّ نفسها لا تتوفّر على المحرِّكات الكافية التي تضمن الالتزام بها؛ لذا هي في حاجة إلى مصدر آخر يحرّض على الالتزام، ويضمن التطبيق وتحويل المفاهيم النظريّة إلى سلوك في الحياة اليوميّة للإنسان على الصعيدين الفرديّ والاجتماعيّ. وفي مقابل هذه الرؤية، التي قد توصف بالتطرّف، ثمّة من يرى أنّ الدين يضفي على التعاليم الأخلاقيّة مزيداً من القوّة وإن كانت بحدّ ذاتها تتوفّر على بعض الضمانات الذاتيّة[2]. فالدين يساعد على الالتزام ويوجد في المتديّن حبّاً للتعالي وممارسة الفعل الأخلاقيّ[3].

3 ـ النسبة بين الفقه والأخلاق

تاريخ البحث والأقوال في المسألة:

لقد كانت العلاقة بين الفقه والأخلاق محلَّ نظرٍ وتداولٍ في تاريخ الفكر الإسلاميّ، ويمكن جمع الآراء المطروحة في المسألة في تيّارين:

(1) المصدر نفسه، ص 132 ـ 133.

(2) المصدر نفسه، ص139.

(3) محمد تقي مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 181 ـ 182.

التقويم السلبيّ:

يحكم بعض العلماء على الفقهاء بطريقة سلبيّة ويقوّمون فعلهم بأنّهم فصلوا بين الفقه والأخلاق. فالغزالي مثلاً؛ يعدّ الفقه من العلوم الدنيويّة، ويعبّر عن الفقهاء بأنّهم «علماء الدنيا». ومبرّر هذا التقويم بحسب أبي حامد هو أنّ الفقه يهدف إلى رفع الخصومات وحلّ النزاعات، وبالتالي لو أنّ الناس التزموا حدود العدالة لتعطّل سوق الفقه[1].

وهو يتّهم الفقهاء بأنّهم اكتفوا بالفقه وأهملوا الأخلاق، ويُدين مثلَ هؤلاء الفقهاء ويصفهم بأنّهم من المحجوبين[2].

ومن المآخذ التي تؤخذ على الفقهاء، اهتمامهم بالشكل الظاهريّ للأفعال وتعاملهم بالظواهر. وبحسب الغزالي فإنّ الفقهاء يبحثون عن الإسلام ولكن في حدود الظاهر: «أما الإسلام فيتكلم فيه الفقيه... وليس يلتفت فيه إلا إلى اللسان، وأما القلب فخارج عن ولاية الفقيه... وأما الآخرة فلا تنفع فيها الأموال، بل أنوار القلوب وأسرارها وإخلاصها، وليس ذلك من فن الفقه... وكان خارجاً عن فنّه»[3].

ويقول أيضاً: «وأما الصلاة فالفقيه يفتي بالصحة إذا أتى بصورة

---

(1) «فلو تناولوها بالعدل لانقطعت الخصومات وتعطل الفقهاء». (**إحياء علوم الدين**، مصدر سابق، ج1، ص 31). يبدو أنّ الغزالي كان يعتقد أنّ الفقه علم دنيويّ لا يمكن أن يحصّل الإنسان به السعادة الأخرويّة. وهذا تقويم غير صحيح لا نوافقه عليه؛ بل إنّه هو نفسه عدَلَ عنه في كتابه جواهر القرآن الذي صنّفه بعد **إحياء علوم الدين**. (انظر: **جواهر القرآن**، ص 25).

(2) **إحياء علوم الدين**، مصدر سابق، ج1، ص32 ـ 33؛ ص44 ـ 45.

(3) المصدر نفسه، ص31 ـ 32.

الأعمال مع ظاهر الشروط... فأما الخشوع وإحضار القلب الذي هو عمل الآخرة، وبه يَنْفَعُ العملُ الظاهرُ، لا يتعرض له الفقيه، ولو تعرض له لكان خارجاً عن فنّه»[1].

ويتابع انتقاده الفقهاءَ فيقول: «وأما الزكاة فالفقيه ينظر إلى ما يقطعُ به مطالبةَ السلطان، حتى إذا امتنع عن أدائها فأخذها السلطان قهراً، حَكَمَ بأنّه بُرئت ذمته. وحُكي أن أبا يوسف القاضي كان يهبُ ماله لزوجته آخر الحول ويستوهب مالها إسقاطاً للزكاة، فحكي ذلك لأبي حنيفة رحمه الله، فقال: ذلك من فقهه، وصدق فإن ذلك من فقه الدنيا، ولكن مضرّته في الآخرة أعظم من كل جناية، ومثل هذا هو العلم الضار»[2].

ويقول في مقام التعجّب والاعتراض على اكتفاء الفقهاء بسقوط التكليف: «فالفقيه يقول سقطت الزكاة... فما أعظم جهله بفقه الدين وسر الزكاة! فإن سرَّ الزكاة تطهيرُ القلب عن رذيلة البخل، فإن البخل مهلك»[3].

التقويم الإيجابي:

وفي مقابل ما تقدّم يوجد تقويم آخر للفقه وعلاقته بالأخلاق، ويرى أنصار هذا التقويم وأصحابه أنّ الفقه هو أشرف العلوم الشرعيّة وأكثرها ضرورةً، ويؤمنون أنّ بينه وبين الأخلاق رابطة لا انفصام لها. يقول المرحوم الفيض الكاشاني في ردّه على الغزالي: «بل هو علم شريف، إلهيّ، نبويّ، مستفاد من الوحي ليساق به العباد إلى الله... فإنّ تحصيل الأخلاق المحمودة لا يتيسّر إلّا بإعمال

---

(1) المصدر نفسه، ص 33.

(2) المصدر نفسه، ص 33.

(3) المصدر نفسه، ج11، ص117.

الجوارح على وفق الشريعة... وتحصيل علوم المكاشفة لا يتيسّر إلّا بتهذيب الأخلاق وتنوير القلب بنور الشرع وضوء العقل»[1]. ومن ثمّ فهو يرى أنّ الغزاليَّ ينطلقُ في تقويمِه السلبيِّ من الفقه الذي يعرفُه، وهو فقه أهل السنّة[2].

وممّن ينظر إلى الفقه بعين الرضا والإعجاب، من هذه الناحية، الشيخ جوادي آملي، فهو يؤكّد العلاقة الوثيقة بين الفقه والأخلاق، وذلك أنّ علم الفقه هو الحكمة العمليّة التي يؤمّن الإنسانُ بها زادَ الآخرة (التقوى)... فعلى السالك أن يتعلّم الفقه، وإن لم يفعل يكون قد ألقى نفسه في وادي الجهل، وأحرق عمره بنار التعصّب، والهوى، والأماني الكاذبة[3].

وفي تقويمنا هذين التقويمين للفقه؛ يبدو لنا أنّ الرؤية الأولى بعيدة عن الإنصاف في تقويمها الفقهَ ورسمها طبيعة العلاقة بينه وبين الأخلاق، وبالتالي نحن نؤمن أنّ الفقه والأخلاق مترابطان على صعيد: الموضوع، والمحمول، والمنهج، والهدف؛ بل وربّما غير ذلك أيضاً. وهذا ما سوف نطلّ عليه في ما يأتي.

3 ـ 1 ـ العلاقة على صعيد الموضوع

تقدّم في الفصل الأوّل أنّ موضوع علم الفقه هو الأفعال الاختياريّة للمكلّفين، وأمّا في موضوع علم الأخلاق فيمكن تصوّر احتمالين على الأقلّ هما:

---

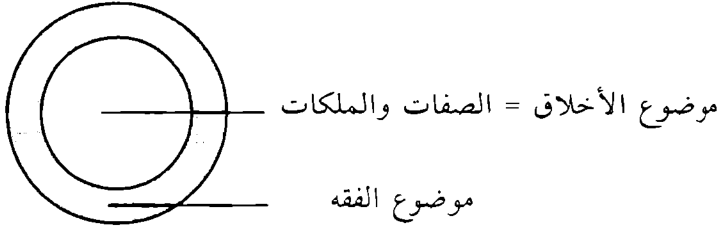
(1) **المحجة البيضاء**، مصدر سابق، ج1، ص59 ـ 60.

(2) المصدر نفسه، ص60.

(3) روزنامه جمهوري اسلامي، 6/ 1/ 69 «نقش فقه در سير كمال انسان».

أ - بناء على احتمال حصر موضوع علم الأخلاق في دائرة الصفات النفسيّة (الرذائل والفضائل)، لا يبقى أيّ تداخل أو اشتراك في الموضوع بين علم الأخلاق وعلم الفقه؛ لأنّ الأخير يتولّى معالجة أحكام الأفعال، والأول يتولّى الصفات النفسيّة، ولا اشتراك بين الأمرين كما هو واضح.

وبعبارة أخرى: في الجواب عن سؤال: هل تدخل الأفعال في دائرة موضوع علم الأخلاق؟ ثمّة جوابان: أحدهما؛ يظهر من كلمات القدماء وهو الجواب بالنفي؛ وذلك أنّهم يرون أنّ علم الأخلاق يتولّى الحكم على الصفات والملكات النفسيّة، وإذا تعرّض للأفعال فإنّه يفعل ذلك بالعرض لا بالأصالة. وبناء على هذا الجواب تكون النسبة بين موضوعَي العلمين نسبة التباين.



الشكل 52: النسبة بين موضوعَي العلمين هي نسبة العموم والخصوص المطلق

ويضاف إلى ما تقدّم في تبرير الموقف المذكور أعلاه: أنّ الصفات والملكات إمّا أن تكون ناتجةً عن الأفعال وثمرة من ثمارها، وإما أن تكون سبباً لها وعلّةً، وبالتالي مقدَّمةً عليها في الرتبة لأهميّتها؛ ولذلك تدخُل في دائرة موضوع علم الأخلاق بالذات؛ وأمّا الأفعال فإنّها لا تتّصف بالحسن والقبح لذاتها، بل لما لها من أثر في مقام الصفات.

هذا ويمكن أن يُقال في نقد هذه الرؤية: إنّ الأفعال بحدّ نفسها قد تكون موضوعاً للاتّصاف بالحسن والقبح بغضّ النظر عن تأثيرها في الصفات النفسيّة. وإذا صحّ ذلك وأمكن تحقّق هذا الاحتمال، يمكن أن توزن بميزان علم الأخلاق وتوصف بالحسن والقبح. وهذا الاحتمال هو الاحتمال الأصحّ والأقرب إلى طبيعة علم الأخلاق الإسلاميّ الذي لم يكتفِ بتقويم الصفات والحكم عليها؛ بل وسّع دائرة عمله لتشمل الأفعال كذلك. فهدف علم الأخلاق هو تقريب الإنسان من الله وإيصاله إلى السعادة، وللأفعال دور في تحقّق هذا الهدف ومساهمة لا تُنكر. وبتعبير الشهيد مطهّرى: الأخلاق هي وصفة للعيش والحياة، فهو أي علم الأخلاق يحدّد للإنسان كيف يتصرّف (ماذا يفعل؟)؛ وكيف يكون (بم يتّصف؟)[1].

ويقول الشيخ محمّد تقي مصباح اليزدي، في تحديد موضوع علم الأخلاق:

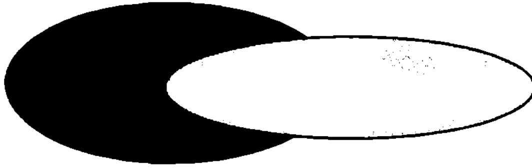
«موضوع علم الأخلاق أوسع من الملكات والصفات النفسيّة، وهي الدائرة التي يصرّ فلاسفة الأخلاق على حصره فيها...، فدائرة هذا الموضوع واسعةٌ، تُدخِل ضمن إطارها الملكات الأخلاقيّة والأفعال التي يمكن تقويمها ووصفها بالحسن والقبح، والتي يمكن أن تكون كمالاً للإنسان أو سبباً لاتّصافه بصفة كمال (فضيلة) أو بصفة نقص (رذيلة)»[2].

ب ـ بناء على ما ارتضيناه من عدم حصر موضوع علم الأخلاق بالصفات والملكات النفسيّة وتوسعةِ حدودِ علم الأخلاق

(1) **آشنايي با علوم اسلامي (كلام، عرفان، حكمت عملي)**، مصدر سابق، ص192.

(2) **أخلاق در قرآن**؛ مصدر سابق، ج1، ص240.

ليشمل الأفعال[1]؛ يتداخل العلمان ويشتركان في الموضوع، وتكون النسبة بين موضوعيهما نسبة العموم والخصوص من وجه. ومادة الاجتماع هي الأفعال الاختيارية التي يحكمان عليها، ومادة الافتراق، من جهة الأخلاق، هي الصفات والملكات التي لا يقول الفقه فيها شيئاً، ومن جهة علم الفقه، هي الأفعال والأعيان الخارجيّة التي ليس للأخلاق موقف منها.



الشكل 53: نسبة العموم والخصوص من وجه بين الفقه والأخلاق

وقد يُسأل هنا: كيف يمكن لشيء واحدٍ أن يكون موضوعاً لعلمين؟

وفي الجواب يُقال: يمكن لشيءٍ واحدٍ أن يكون موضوعاً لعلمين من جهتين. وليس هذا خاصّاً بالفقه والأخلاق، فكثير من العلوم تتداخل موضوعاتها وتختلف الجهة التي يعالج كلّ من العلمين هذا الموضوع منها. مثلاً موضوع علمَي الصرف والنحو هو «الكلمة» ولكنّ زاوية البحث عن الكلمة تختلف بين العلمين.

---

(1) على الرغم من أنّ علمي الأخلاق والفقه يتحدّثان عن أفعال الإنسان مع اشتراط كونها اختياريّة، إلا أنّ علم الفقه في بعض الأحيان ولو نادراً قد يتعرّض للأفعال غير الاختياريّة، كما لو افترضنا أنّ شخصاً مشى وهو نائم فأحدث ضرراً في مال شخصٍ آخر، فمثل هذا الشخص لا يجرّم لا في الفقه ولا في الأخلاق، ولكنّه يُحكم عليه بضمان ما أتلف، إن سبّب بمشيه حال النوم تلفاً في مال شخصٍ آخر.

وفي محلّ كلامنا يبحث علم الأخلاق عن الأفعال الاختياريّة من جهة اتّصافها بالحسن والقبح[1]، ويبحث علم الفقه عنها من جهة ترتّب الثواب والعقاب عليها، وبهدف معرفة الحكم الذي تتّصف به (الأحكام الخمسة). فالغيبة مثلاً هي فعل اختياريّ للمكلّف يُبحث عنها في علم الأخلاق ليُعرف أنّها قبيحة، ويبحث عنها في علم الفقه ليعرف أنّها فعل محرّم يترتّب عليه العقاب.

3 ـ 2 ـ النسبة على صعيد المحمول

تنقسم القضايا الأخلاقيّة إلى إخباريّة وإنشائيّة. ومحمول الإخباريّة منها هو كلمات من قبيل: «حسن وقبيح»، «صواب وخطأ»، و«واجب»، و«تكليف»، و«مسؤوليّة»، و«يجب ولا ينبغي»، وما شابه.

وعلم الفقه كذلك يتضمّن قضايا إخباريّة (الأحكام الوضعيّة)، وأخرى إنشائيّة (الأحكام التكليفيّة).

وتنقسم محمولات القضايا الفقهيّة بحسب درجة الإلزام وطبيعته، إلى خمسة أقسام، هي: الواجب والمستحبّ، والحرام والمكروه، والمباح. ويستند هذا التقسيم الخماسيّ إلى درجة المصلحة والمفسدة الموجودة في الأفعال التي يُحكم عليها. ويمكن تصوّر ما يشبه هذا في الأخلاق، فبعض الموضوعات التي يُحكم عليها في الأخلاق قد يكون قبحها أو حسنها ملزماً، وأخرى يكون راجحاً أو مرجوحاً، وقد يكون متساوي الطرفين.

---

(1) للحسن والقبح معانٍ عدة: أ ـ الكمال والنقص؛ ب ـ الملاءمة والمنافرة للطبع. وهما بهذين المعنيين يكونان وصفاً للإنسان أو للأعيان الخارجية؛ ج ـ المدح والذم وهما بهذا المعنى لا ينطبقان إلا على الأفعال. (انظر: المظفر، **أصول الفقه**، ج1، ص 210 ـ 213).

ماهيّة المحمولات الفقهيّة والأخلاقيّة

التشابه في المحمول بين الفقه والأخلاق، من بين وجوه الشبه والقواسم المشتركة بين العلمين، فكلٌّ من العلمين محموله من المعقولات الثانية الفلسفيّة، وليس من باب المفاهيم الماهويّة أو المعقولات المنطقيّة. وفي تحليل ماهيّة الأحكام القانونيّة والفقهيّة كلام كثير، والأمر عينه يُقال عن الأحكام الأخلاقيّة.

يَحسبُ بعضٌ أنّ القواعد الأخلاقيّة والفقهية ـ القانونيّة تتقوّم بالإلزام والتحذير؛ ولذلك ينفي هؤلاء قابليّة الصدق والكذب عن هذه القضايا، ويرون عدم إمكان اختبار صدقها أو كذبها؛ لأنّها لا تقبل الاتّصاف بذلك. هذا، ولكنّ هذا التقويم لا يصحّ؛ إذ يمكن التعبير عن القضايا الأخلاقيّة والفقهيّة بصيغة خبريّة وصبّها في قالب الإخبار بدل الإنشاء. والتعبير عنها بأسلوب إنشائيّ له أسبابه التربويّة[1]. وبساطة التعبير الإنشائي واختصاره هي أحد الأسباب الداعية إلى اعتماد هذا النمط التعبيري، فبدل أن يُقال عن الكذب والصدق: «الصدق يؤدّي إلى الثقة المتبادلة بين الناس، وسلامة العلاقات الاجتماعيّة ويجلب رضا الله سبحانه، والكذب يؤدّي إلى العكس..». يُقال: «كن صادقًا»! و«لا تكذب»[2]!

وحاصل الأمر أنّ بين الأفعال الاختياريّة التي تصدر عن الإنسان، وبين الكمال المطلوب علاقة العلّة والمعلول، والأحكام الأخلاقيّة هي في واقع الحال إخبار عن هذه العلاقة ووصف لها. وبالتالي فإنّ في مقابل كل حكم أخلاقيّ بالوجوب، إخباراً عن

(1) **آموزش فلسفه**، مصدر سابق، ج 1، ص229.

(2) محمد تقي مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 94.

تقريب هذا الواجب الأخلاقيّ فاعلَه من الكمال الذي ينبغي أن يصل إليه. وهذا الخبر الضمنيّ يقبل الوصف بالصدق والكذب. وعلى ضوء ذلك يتبيّن أنّ الأحكام الأخلاقيّة هي في الواقع إخبارات عن واقع خارجيّ قد تكون مطابقة له فتكون صادقةً وقد تكون غير مطابقة فتكون كاذبةً.

وعليه فإنّ معيار الصدق والكذب في القضايا الأخلاقيّة هو تأثيرها في الوصول إلى الكمال المبتغى وعدم تأثيرها؛ كما إنّ معيار صدق القضايا التجريبيّة هو مطابقتها الواقعَ الذي تخبر عنه أو عدم مطابقتها. نعم ربّما يخطئ شخص في الأمر بشيءٍ أو النهي عنه، إلا أنّ ذلك لا ينفي واقعيّة القضايا الأخلاقيّة وإخبارها عن الواقع، ومثل هذا الخطأ كثيراً ما يقع حتّى في القضايا العلمية التجريبيّة[1].

3 ـ 3 ـ النسبة على صعيد الهدف

الهدف الأوّلي للفقه كما مرّ هو استنباط الأحكام الشرعيّة[2]، وإيصال المكلّف إلى الأهداف الوسطى كالتهذيب والتزكية.... وقد مرّ أيضاً أنّ علم الأخلاق يهدف إلى بيان الفضائل والرذائل، والأخذ بيد الإنسان نحو الكمال، وتطهيره ممّا لا ينبغي[3].

وعلى هذا يتبيّن أنّ العلمين يشتركان في الأهداف أو في بعض أبعادها على الأقلّ. ولكن، وعلى الرغم من ذلك إلا أن بين العلمين تمايزاً، في ما يأتي:

1 ـ يبدو لنا أنّ أهداف الفقه يغلب عليها الطابع الإلٰهيّ بدرجة

---

(1) محمد تقي مصباح، **فلسفه اخلاق**، مصدر سابق، ص 93 ـ 94.

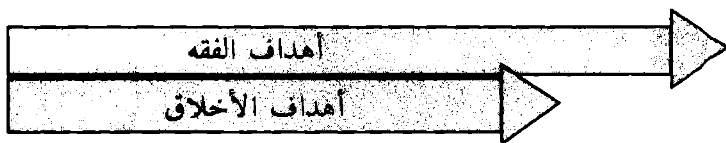
(2) انظر: الفصل الأول، **نسبة الفقه إلى الحقوق**.

(3) انظر: الفصل الثاني، **المفاهيم المشابهة للعلوم التربوية: علم الأخلاق**.

أكثر من الأخلاق؛ وذلك لأنّ الفقه يستند إلى الوحي في أكثر تفاصيله وجزئيّاته كما في قواعده العامّة والكليّة، بينما يستند علم الأخلاق، من بين ما يستند إليه، إلى العقل الإنسانيّ. ما يجعل الفقه أكثر تعالياً وسموّاً تبعاً لسموّ مصدره وتعاليه.

2 ـ يشترك عِلما الفقه والأخلاق في السعي لإيصال الإنسان إلى الكمال؛ ولكن نوع الكمال المطلوب لكلّ منهما يختلف عن الآخر. فهدف الأخلاق هو الكمالات النفسيّة والشخصيّة، وأما الكمالات التي يبتغيها الفقه فهي أوسع وأشمل؛ إذ إنّها تشمل أبعاداً من الكمال لا تمتد إليها يد الأخلاق، كما في مجالات الاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، والعلم وما شابه ذلك.

وبكلمة موجزة: على الرغم من اشتراك العلمين في السعي نحو الكمال، فإنّ الفقه يمد إطار تدخّله إلى بعض الكمالات الأخلاقيّة، ويتجاوزها ليوسّع من دائرة عمله إلى حدودٍ لا تسعها دائرة الأخلاق. ومن هنا، يُقال إنّ النسبة بين الفقه والأخلاق على مستوى الأهداف هي نسبة العموم والخصوص المطلق.



الشكل 54: النسبة بين أهداف الفقه والأخلاق

3 ـ 4 ـ النسبة على صعيد المنهج

تُعرف النسبة بين منهجي العلمين على ضوء المصادر التي

يستندان إليها. فمصادر علم الفقه هي الكتاب، والسنّة، والعقل؛ ولذلك كان منهج الفقيه نقليّاً في حالة التعامل مع المصدرين الأوّلين، وعقليّاً في حالة الاستناد إلى المصدر الثالث. والأخلاق كما تقدّم على نوعين، هما: الأخلاق الدينيّة والأخلاق غير الدينيّة. فالنوع الأخير يستند إلى الأعراف والسير العقلائيّة، والمنهج المعتمد في استنباط القواعد الأخلاقيّة من هذين المصدرين هو المنهج العقليّ والعقلائيّ؛ وأما الأخلاق الدينيّة، فإنّ منهجها ومصدرها يشبه منهج الفقه ومصدره؛ فقد يستند الفقيه إلى الكتاب والسنّة لاكتشاف قاعدة أخلاقيّة دينية، وقد يستند إلى العقل الظنّي أو القطعي ليفعل ذلك، وبالتالي لا بدّ من أن ينسجم منهجُ كلٍّ من الاستنادين مع المرجعية المستند إليها. وبعبارة أوضح: يرجعُ كلٌّ من الفقيه وعالِمُ الأخلاق إلى الكتاب (القرآن الكريم) لاكتشاف الحكم الفقهيّ أو الأخلاقيّ. ويخضع هذا الرجوع إلى القواعد الخاصّة المعتمدة في التعامل مع القرآن الكريم، كملاحظة المحكم عند التعامل مع المتشابه، والمقيَّد عند الرجوع إلى المطلق، وهكذا...

هذا في الرجوع إلى القرآن وأما في حالة الرجوع إلى السنّة، فإنّ بين الفقه والأخلاق فرقاً واضحاً في الاستفادة من هذا المصدر الشرعيّ، فالفقيه يبحث عن التعذير والتنجيز لإثبات التكليف على ذمّة المكلّف أو الحكم ببراءة ذمّته منه، ولهذا نجد الفقيه يدقّق في السند والدلالة إلى أقصى الحدود الممكنة. وأمّا على رأي من يؤمن بقاعدة التسامح في أدلّة السنن[1]، فإنّه لمّا كان علم الأخلاق يهدف

(1) قاعدة التسامح في أدلّة السنن هي قاعدة فقهيّة تقضي بعدم الاهتمام بأسانيد الروايات التي تدعو إلى فعل بعض المستحبّات، أو تدعو إلى ترك بعض المكروهات.

إلى إيصال الإنسان إلى الكمال والسعادة، فلا يجب على عالِم الأخلاق أن يمارس الدقّة الفقهيّة نفسها التي يتكبّدها الفقيه في تعامله مع السنّة، ولذلك يقبل أصحاب هذه النظريّة بالاستناد إلى الروايات الضعيفة في مجال اكتشاف القواعد الأخلاقيّة. إلا أنّ لنا رأياً آخر في هذا المجال؛ إذ نعتقد أنّ الأخلاق والمعتقدات والقواعد الثقافيّة ينبغي أن تُبنى على اليقين أو الظنّ الذي يجوز العمل به، ليُؤمَن من الانحراف والبعد عن الشريعة.

4 ـ التعامل بين العلمين

لمّا كان بين عِلمي الفقه والأخلاق انسجامٌ وتشاركٌ في الهدف، والمنهج، والمصادر المعرفيّة، كان من الطبيعي حصولُ تبادل معرفيّ بينهما، وتأثيرُ أحدهما في الآخر.

4 ـ 1 ـ تأثير الفقه على الأخلاق

يؤثّر علم الفقه في علم الأخلاق في مجالات عدّة، ويقدم له خدمات متنوّعة، سنحاول استعراض بعضها في ما يأتي:

4 ـ 1 ـ 1 ـ التمهيد للتحلّي بالصفات الأخلاقيّة:

يوصي الفقه كما هو معروف بمجموعة من السلوكيّات، يؤدّي الالتزام بها إلى التأسيس للتحلّي بالصفات الأخلاقيّة الحسنة (الفضائل)، والبعد عن الصفات القبيحة (الرذائل)، وهكذا يقوم الفقه بتوصياته بدور الممهِّد لاكتساب الفضائل الأخلاقيّة. والسلوك الظاهريّ كما هو معلوم، تجلٍّ من تجلّيات الباطن وكاشف عنه، والعكس صحيح أيضاً، إذ إنّ ممارسة السلوك الظاهريّ وتكراره، يؤدّي إلى تغيير الباطن وإصلاحه أو إفساده.

4 ـ 1 ـ 2 ـ الإرشاد إلى التوصيات الأخلاقيّة:

يشتمل علم الأخلاق كما الفقه على توصيات محدّدة. والأحكام الفقهيّة تشتمل على أطر ناظمةٍ لهذه التوصيات، فهي تضع الأطر العامّة التي تحول دون الإفراط أو التفريط؛ مثلاً يحول الحكم الفقهيّ دون الإفراط في الرياضات الروحيّة غير المشروعة. ومن البديهيّ أنّ يختصّ بحالة الأخلاق الدينيّة والأخلاق الإسلاميّة؛ بل في هذه الحالة يمكن أن ندّعي أنّ التوصيات الأخلاقيّة هي قطاع من التوصيات الفقهيّة، ونوع من أنواعها.

4 ـ 1 ـ 3 ـ التأسيس لمعرفة الحسن والقبح:

يساعد الفقه علم الأخلاق في اكتشاف الحُسن والقُبح في موارد عدّة. وبعبارة أخرى: يساعد علم الفقه علمَ الأخلاق في الموارد التي يعجز العقل عن اكتشاف حسنها أو قبحها، وذلك في الموارد التي يفتي فيها الفقه بالاستحباب أو الكراهة، ففي مثل هذه الموارد، عندما نرى أنّ الشريعة حكمت باستحباب فعلٍ، نكتشف منه أنّ هذا الفعل حسن وأنّه محقِّق للمصحلة، والعكس يُقال في حالة الحكم بالكراهة، والأمر عينه يُقال في حالات الحكم بالوجوب والحرمة.

4 ـ 2 ـ تأثير الأخلاق في الفقه

الخدمات بين الفقه والأخلاق متبادلة، فكما إنّ الفقه له خدماته وآثاره التي يتركها على الأخلاق، كذلك العكس أيضاً موجود. وهذا ما سوف نستعرضه في ما يأتي:

4 ـ 2 ـ 1 ـ بناء مبادئ الحكم الفقهيّ:

حكم العقل القطعيّ في مجال الأخلاق، سواء أكان ذلك في الصفات النفسيّة أم في السلوك، يمكن أن يكون مساعداً على تأسيس

مبادئ الحكم الفقهيّ وبنائها بحسب قاعدة الملازمة[1]. وبعبارة أخرى: إنّ حكم العقل الأخلاقيّ يؤمّن للفقه صغرى قاعدة الملازمة. مثلاً: عندما يحكم العقل بقبح الإخلال بالنظام العامّ، أو يحكم بحسن الاهتمام بالنظافة والصحّة، يمكن أن يكون ذلك أساساً تُبنى عليه كثيرٌ من الأحكام الفقهيّة كاستحباب السواك، والاغتسال، والتنظيف، وما شابه...

وينبغي الالتفات إلى أنّ هذا الكلام يصحّ في مورد العقل المستقلّ وفي الأخلاق العرفيّة والعقليّة، وأمّا الحكم العقليّ في غير المستقلّات فلا يمكن اعتباره خدمةً من الأخلاق للفقه؛ لأنّ من البديهيّ وجود كمال الانسجام والتطابق بين الأخلاق الإسلاميّة والفقه الإسلامي.

4 ـ 2 ـ 2 ـ تعديل الحكم الفقهي:

يصلح الحكم الأخلاقيّ ليكون قرينةً لبيّة تدعو إلى تعديل بعض الاستنباطات الفقهيّة. مثلاً، قد نجد في المصادر الفقهيّة روايةً تدعو إلى فعلٍ أو ممارسةِ سلوكٍ، فيخطر في ذهن الفقيه أنّ هذا الفعل يشتمل على شكلٍ من أشكال الظلم؛ ففي مثل هذه الحالة يمكن للفقيه بالاستناد إلى حكم الأخلاق بقبح الظلم أن يعيد النظر في استفادته من هذه الرواية، ليحكم عليها بالتقييد أو بالتخصيص أو النسخ، أو يفهم منها معنىً آخرَ غير معناها الذي ظهر للوهلة الأولى. والفرق بين هذا وسابقه، أنّ الخدمة الأولى تُصنَّف في دائرة مقدمات الحكم الفقهيّ، وأما هذه فهي خدمة في مجال توجيه الاستنباط الفقهيّ وتعديله.

---

(1) «كلُّ ما حكم به العقل حكم به الشرع».

4 ـ 2 ـ 3 ـ التحليل الأخلاقيّ للموضوعات والأحكام الفقهيّة:

يساعد علم الأخلاق الفقهَ بتحليلاته التي يمكن أن يمارسها على الأحكام الفقهيّة أو الموضوعات، ليساهم في اكتشاف حكم هذه الأحكام أو عللها وأسرارها، ما يساهم، أيضاً، في تعميق وعي المكلّفين بأهميّة هذه الأحكام. وممّن التفت إلى هذا الأمر وهبة الزحيلي؛ إذ يقول: «...أما الفقه فيحرص على رعاية الفضيلة، والمثل العليا، والأخلاق القويمة، فتشريع العبادات من أجل تطهير النفس، وتزكيتها، وإبعادها عن المنكرات؛ وتحريم الربا بقصد بثّ روح التعاون والتعاطف بين الناس، وحماية المحتاجين من جشع أصحاب المال؛ والمنع من التغرير والغشّ في العقود وأكل المال بالباطل، وإفساد العقود بسبب الجهالة ونحوها من عيوب الرضا، من أجل إشاعة المحبّة وتوفير الثقة؛ ومنع المنازعة بين الناس، والسموّ عن أدران المادّة، واحترام حقوق الآخرين؛ والأمر بتنفيذ العقود، قُصِد به الوفاء بالعهد؛ وتحريم الخمر للحفاظ على مقياس الخير والشرّ وهو العقل»[1].

4 ـ 2 ـ 4 ـ توسعة دائرة الفقه وتأسيس «فقه الأخلاق»

من النتائج التي تترتّب على التعامل والتبادل بين الفقه والأخلاق، توسعة دائرة الأبحاث الفقهيّة، لتدخل في دائرتها المفاهيم الأخلاقيّة، في دعوة من الأخلاق موجّهة إلى الفقه للنظر في هذه الموضوعات؛ لاستنباط حكمها الشرعيّ والنظر إليها من زاوية ترتّب الثواب والعقاب عليها. ويتجلّى هذا التأثير بأوضح صوره على ضوء ما أسلفنا عن نسبة العموم والخصوص من وجه بين الفقه والأخلاق. وإنّنا نقول هذا ونحن ملتفتون إلى أنّ دخول الفقه إلى

---

(1) وهبة الزحيلي، **الفقه الإسلامي وأدلته**، ج1، ص106.

ميدان الباطن والأخلاق لا يتوقّف على التعاطي بينه وبين علم الأخلاق، وخاصّة على ضوء ما تقدّم في الفصل الأول عن اتّساع دائرة علم الفقه للموضوعات النفسيّة والأخلاقيّة (الأعمال الجوانحية).

5 ـ تأسيس «فقه الأخلاق»

ثلاثة هي المعاني التي يمكن فهمها من تعبير «فقه الأخلاق»:

1 ـ حضور الرؤى الأخلاقيّة في الفقه: يصرّ بعض نقّاد الفقه على أنّ الفقه الراهن والأحكام الفقهيّة الموجودة، ليست منسجمةً إلى الحدود اللازمة مع الأخلاق والقيم الأخلاقيّة والإنسانيّة. ويمكن ملاحظة مثل هذا الإصرار عند المتصوّفة والملامتيّة، وفي كتابات الغزالي، وتبعاً لهؤلاء جميعاً، في كتابات بعض المثقّفين المعاصرين[1]. ويتبنّى أكثر الفقهاء والعرفاء وخاصّةً في الساحة الإماميّة، الرؤيةَ المعاكسة تماماً؛ إذ يرون أنّ الفقه والتعبّد بالتعاليم الفقهيّة في مجالات الحياة، يقدّم للإنسان سلّماً يرقى به نحو الكمال، ويحاولون إثبات هذه الرؤية وتظهيرها في دراساتهم الفقهيّة. ليُثبتوا وجود الرؤى الأخلاقيّة في أنحاء الفقه وزواياه كافّةً. وهذا العمل العلميّ هو أحد المعاني التي يمكن استفادته من تعبير «فقه الأخلاق» الذي هو بحث في ما وراء الفقه لاكتشاف الأبعاد الأخلاقيّة فيه.

---

(1) يتعرّض مفهوم «الأخلاق الدينيّة» لأمواج من الانتقادات، تهدف إلى إثبات أنّ الفقه لا يخدم الأخلاق في شيء؛ بل لتثبت أنّ الفقه الراهن والرؤى الدينيّة تعدّ خطراً على الأخلاق. وتخضع هذه الانتقادات للتقويم والنقد والردّ في هذا المجال أيضاً، أي في المجال البحثي الذي نشير إليه أعلاه. (انظر: اخلاق سكولار، ص 145 ـ 160).

2 ـ ويتركّز المعنى الثاني لهذا التركيب على كلمة «فقه» في التعبير محلّ البحث، والبعد الأكثر حضوراً في هذا المعنى هو البعد المعرفيّ، وذلك بمعنى أنّ على علم الأخلاق أن لا يكتفي بمناهجه المعتمدة تقليديّاً؛ بل عليه أن يعتمد، من بين ما يعتمد من منهجيّات، المنهجيّة الفقهيّة؛ وبالتالي يُقصد من تعبير «فقه الأخلاق» البحث الأخلاقيّ بمنهجيّةٍ فقهيّةٍ، ويكون هذا البحث بحثاً في ما وراء الأخلاق أي في ميدان «فلسفة الأخلاق»[1].

3 ـ والمعنى الثالث الذي يمكن استفادته من التعبير الوارد أعلاه، هو شكلٌ من أشكال التبادل والتعامل بين الفقه والأخلاق، وهو المقصود لنا في هذه الدراسة.

إنّ التصرّفات الأخلاقيّة التي هي، في الغالب بحسب المعروف في علم الأخلاق، سلوك باطنيٌّ، وبالنظر إلى قاعدة «لكلّ واقعةٍ حكم شرعيٌّ»، يمكن أن نُدخِل مثل هذه التصرّفات إلى ساحة الفقه، ليقدِّم إلى المكلّفين أحكام هذه التصرّفات الخمسة، ويحدّد لهم تكليفهم نحوها. وبناء على هذا التصوّر يكون «فقه الأخلاق» باباً من أبواب الفقه التي تعالج السلوك الباطني للمكلّفين في مجال العواطف، والمشاعر، والأحاسيس، والميول النفسيّة الاختياريّة. وذلك كلّه بناءً على صفة الاختيار التي تتّصف بها هذه الأفعال، وعلى أساس أنّ الفقه يهتمّ بأحكام الأفعال الاختياريّة.

ووفق التصوّر الثالث يهدف ما أسميناه «فقه الأخلاق» أولاً إلى

(1) انظر كنموذج: حميد رضا مظاهري، «**جاى خالى فقه الاخلاق**»، مجلة: كتاب نقد، شتاء 1383ش، العدد 33.

جمع القضايا الأخلاقيّة التي تعرّض لها الفقهاء وبيّنوا أحكامها. ومن هذه القضايا على سبيل المثال لا الحصر: حرمة سوء الظنّ، وجوب أو رجحان إخلاص النيّة في العبادات... وبعد الجمع تأتي الخطوة الثانية وهي اكتشاف القضايا التي ربّما أغفلت في الفقه وهي جديرة بالبحث، والخطوة الثالثة هي المسائل المستحدثة في مجال الأخلاق.

ويفضي بيان الفرق بين المعاني الثلاثة المشار إليها أعلاه إلى توضيح الحدود المفهوميّة لتعبير «فقه الأخلاق». إذ إنّنا لا نقصد من هذا التعبير، بحسب المعنى الذي اخترناه، ملاحظةَ الأبعاد الأخلاقيّة في استنباط الأحكام الفقهيّة فحسب، ولا الاكتفاء بردّ الشبهات والانتقادات التي توجَّه إلى الاجتهاد الفقهيّ الراهن، كاتهام الفقه بأنّه لا يحقّق العدالة الاجتماعيّة ولا يقيم لها الاعتبار اللازم أثناء عمليّة الاستنباط، أو اتّهام فقه العقوبات بالقسوة والظلم... نعم لا نقصد شيئاً من ذلك أبداً؛ لأنّ هذه الإشكالات إذا كانت واردةً على الفقه المتداول فهي واردة أيضاً على «فقه الأخلاق»، بالمعنى الذي اخترناه، ففقه الأخلاق يمارس العمل البحثيّ بمنهجيّة الفقه نفسه. ولمزيد من التوضيح لهذا المصطلح نتابع تعريفنا.

تعريف «فقه الأخلاق»

النسبة بين علم الأخلاق والفقه هي نسبة العموم والخصوص من وجه، بحسب الرأي الذي اخترناه في تحديد هذه النسبة، وبالتالي فإنّ الأفعال والممارسات الاختيارية هي مادة الاجتماع بين العلمين، وتدخُل بالتالي دائرة علم الأخلاق كما تدخل ميدان علم الفقه. وأمّا الساحة الخاصّة بعلم الأخلاق فهي ساحة الصفات والملكات النفسيّة، والساحة الخاصة التي يسرح فيها الفقه هي ساحة الأعيان

الخارجيّة التي لا ينطبق عليها مفهوم الفعل ولا الصفة النفسيّة، والتي تكون موضوعاً أو متعلّقاً للأحكام الوضعيّة.

و«فقه الأخلاق» هو مَظْهَرُ حضورِ الفقه في ساحات البحث الأخلاقيّ، شرط توفّر الشروط العامّة للتكليف.

يسعى هذا الباب الفقهي إلى التصدّي لأحكام الأفعال التي ليست من سنخ المعرفة والعقيدة، بل من فعل النفس.

مع الالتفات إلى أنّ هذه الأفعال النفسيّة أو الصفات، يُشترط فيها أن تكون اختياريّة، وإن لم تكن كذلك فلا تمتدّ إليها يد الفقه والبحث الفقهيّ، إلا على مستوى مقدّماتها الاختياريّة المفضية إليها. ولسنا ندّعي أنّ هذا الباب لم يُفتح في الفقه الإسلامي حتّى الآن، بل يكشف التدقيق في ثنايا الكتب الفقهيّة عن أنّ لهذا البحث تاريخه في النقاشات الفقهيّة. وسوف نزيد الأمر وضوحاً في الملحق الآتي.

موضوع «فقه الأخلاق» هو الأفعال النفسيّة (الجوانحيّة) الاختيارية التي لا تُصنّف في باب الأفعال المعرفيّة والعقدية، بشرط أن تتوفّر فيها شروط التكليف العامّة كالاختيار مثلاً. ويدخل في دائرة موضوع هذا العلم، إن صحّت تسميّته العلم، الصفات النفسيّة كذلك؛ لأنّ الصفات إمّا أن تكون بنفسها اختياريّة مكتسبة أو تكون مقدّماتها المفضية إليها كذلك. وإذا أدخلنا الأعيان والأشياء الخارجيّة في دائرة الفقه، بشكلٍ أو بآخر، سيمكن إدخالها في «فقه الأخلاق» كذلك[1].

(1) تجدر الإشارة إلى أنّ قيد «الأخلاقيّة» يحتاج إلى توضيح وتحديد عندما نضيفه إلى الأفعال التي تصلح أن تكون موضوعاً لفقه الأخلاق؛ وما يدعونا إلى هذه الإشارة هو وجود خلاف في فلسفة الأخلاق حول ما يوصف بأنّه فعل أخلاقيّ يدخل في دائرة هذا العلم.

ولا يختلف باب «فقه الأخلاق»، من حيث المحمول، والهدف، والمنهج عن أمّه الفقه.

ونذكّر بأنّ من دواعي تأسيس «فقه الأخلاق»، حاجة ساحة الأخلاقيّات إلى بناء الذات وحفظها من الساحات المعرّضة لمخاطر الانحراف والتحدّيات. فالنظام الأخلاقيّ قد يتضمّن، إن فقد الضمانات، توصياتٍ وتعاليمَ تودي بمن يلتزم بها إلى أودية الانحراف والمهالك. ووفق هذه الرؤية نفسها ينبغي أن لا يخلو البعد الوصفي من الأخلاق كذلك من الضمانات ووسائل الأمان، وهذه الضمانات هي المصادر المعرفيّة المتاحة التي تسمح للأخلاقيّ بتفسير الظواهر التي يعالجها، ويستفيد في هذا المجال من علم النفس والفلسفة وغيرهما؛ ويمكن للفقه أن يؤدّي هذا الدور في مجال التوصيات والأوامر والنواهي الأخلاقيّة[1].

---

(1) ثمّة انتقادات تُطرح على مفهوم «فقه الأخلاق»، بالمعنى الذي تبنّيناه، ربّما تجدر الإشارة إليها ونقدها مع مراعاة الاختصار قدر المستطاع. «لا معنى لتوسعة دائرة الفقه سوى التضييق من دائرة حريّة المتديّنين. ففي مجال الأخلاق تُترك للمكلّف حريّة الاختيار والإرادة، وأمّا الفقه فالأصل فيه الإلزام وتحديد خيارات المكلّف وإلزامه. ودخول الفقه إلى ساحة الأخلاق تحت عنوان أحكام الشريعة و«فقهنة» العلاقات الأخلاقيّة، دون إثبات ضرورة هذا التطوّر، لا يفضي إلا إلى تخريب انسجام الشريعة مع الفطرة الإنسانيّة. وإنّ ثنائيّة «الحقّ والتكليف» وظاهرة محوريّة التكليف في لغة الفقهاء وتغليبها على لغة الحقوق، لهما منشأ أهمّ هو دخول الفقه على خطّ الأخلاق. والأسئلة الأساس التي لا بدّ من الجواب عنها، هي: ما العلاقة بين الأخلاق والفقه؟ وهل الفقه هو المعيار في أخلاقيّات الشريعة المحمّدية (ص)، أم العكس؟ هل الأخلاق هي الأصل أم الفقه؟

يبدو لي بحسب فهمي لهذه الشريعة أنّ الأخلاق هي الأصل. وقد يدّعي أحدهم بحسب قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ أنّ الهدف الأساس من اكتساب الفضائل هو الوصول إلى مقام العبوديّة، وبالتالي تمثّل العبوديّة والطاعة الغاية الأقصى والنهائيّة لكل التشريعات الأخلاقيّة والأحكام الفقهيّة.=

= تهدف هذه الدعوى إلى مواجهة الدعوة المقابلة التي تحاول أن تثبت أن الأصل هو الأخلاق؛ ولكن في مقابل ذلك لا بدّ من الالتفات إلى أنّ البحث عن العبوديّة أمر كلاميّ غير فقهيّ، وعلى الرغم من دمج الفقهاء بين البحثين الكلاميّ والفقهيّ، إلا أنّ طبيعة البحث في مقام العبوديّة طبيعة كلاميّة لا ينبغي ترتيب آثار فقهيّة عليها، ليُتوصّل من ذلك إلى أنّ الفقه هو الأصل بالقياس إلى الأخلاق». (أحمد قابل، «**فقه وترازوي أخلاق**»، مجلة كارگزاران، العدد 589، بتاريخ 23/ 6/ 1387ش؛ وللمزيد عن هذه المقالة والردّ عليها، انظر: بازتاب انديشه، العدد 102، ص 8؛ مقالة «**فقه وترازوي أخلاق**).

نقد وتقويم:

هذا الكلام ملؤه الدعاوى غير المقرونة بالدليل. وأوّل الدعاوى التي أطلقها صاحب هذه المقالة هو الحكم بالاختلاف بين الفقه والأخلاق من حيث سعة مساحة الحريّة في أحدها دون الآخر. وهو ينطلق من هذه الدعوى ليثبت أنّ دخول الفقه إلى ساحة الأخلاق أمر غير صحيح. ويكفي لإثبات بطلان هذا الاستنتاج التشكيك في المقدمة (الدعوى) وإثبات بطلانها. ويكفي لإبطالها أن نشير إلى وجود الإلزام في الأخلاق ووجود الحرّية وترك الخيار للمكلّفين في الفقه، كالعدالة؛ فهي أمر لازم في الأخلاق لا يترك الخيار فيه للمكلّف.

والدعوى الثانية التي يدّعيها الكاتب هو أنّ «فقهنة» الأخلاق تضرّ بانسجام الشريعة مع الفطرة الإنسانيّة. ويبدو أنّ مراده من كلمة «شريعة الفقه» ومقصوده من كلمة «فطرة» هو الأخلاق. وبناء على هذا التفسير لكلامه يكون حاصل كلامه، هو: أنّ الأخلاق في حالتها الراهنة التي هي حالة عدم الفقهنة، منسجمة مع الفطرة، وبما أنّ الشريعة غير منسجمة مع الفطرة فإنّ فقهنة الأخلاق تؤدّي إلى تخريب هذا الانسجام، ونقله هذا التناقض مع الفطرة من دائرة الفقه والشريعة إلى دائرة الأخلاق. والسؤال الذي يصيب من هذه الدعوى مقتلاً هو: ما الدليل الذي يدلّ على طرفيها (انسجام الأخلاق وعدم انسجام الفقه)؟ مع العلم أنّ الشريعة نفسها تعتزّ بانسجامها مع الفطرة وتحرص على تأكيد ذلك؛ يقول تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا﴾ (سورة الروم: الآية 30).

ومن أقوى ما يطرحه لإثبات دعواه، بأصالة الأخلاق، هو إشكاله على=

يلقي ما تقدّم كلّه أضواء تكشف عن الفرق بين «فقه الأخلاق» وعلم الأخلاق نفسه. فالأول يتولّى البعد الأوامريّ من علم الأخلاق. وإذا كان الحديث عن الأخلاق الإسلاميّة، فمن الضروريّ تحقّق كمال الانسجام بين التوصيات والتوصيفات الأخلاقيّة، وإذا كان الحديث عن الأخلاق بقول مطلق، يكون ما يقدّمه فقه الأخلاق اقتراحاتٍ ربّما يمكن قبولها، اللهم إلا إذا كان المراد من الأخلاق، الأخلاق العلمانيّة، فعندها لا مجال للتعامل والتبادل بينها وبين كل ما له صلة بالدين.

وفي الختام نشير إلى وجوه شبه واشتراك بين «فقه التربية» و«فقه الأخلاق» في المنهج والمحمول والدور، وما الاختلاف بينهما سوى في جغرافيا البحث والغاية؛ إذ إنّ فقه الأخلاق يهتمّ بما له صلة ببناء الذات، وفقه التربية يهتمّ بما له صلة ببناء الآخر.

= الاستدلال بالآية وردّه؛ ولكنّه فجأة يقفز من ذلك إلى فكرة الماهيّة الكلاميّة للبحث في العبوديّة.

ويبدو لنا أنّ هذا الكلام باطل من أصله وأساسه، ولم يقدّم لنا المؤلّف المحترم جديداً غير ما يطرحه دعاة علمنة الأخلاق، وهو إبعاد الدين عن ساحة الأخلاق، بذريعة أنّ دخول الدين هذه الساحة يضرّ بها. (لمزيد من التفصيل حول هذه الدعوى؛ انظر: **اخلاق سكولار**، ص145 ـ 160).

المحلق ٢:
تاريخ «فقه الأخلاق» في المصادر الفقهيّة

قلنا إنّ فقه الأخلاق يتولّى دراسة السلوكيّات الأخلاقيّة (الصفات، والأحاسيس والعواطف، والميول) من زاوية فقهيّة؛ ليحدّد حكمها المتوجّه إليه من بين الأحكام الخمسة المعروفة في الفقه الإسلامي. ومن المعروف في البحث العلميّ، وخاصّة في مثل هذه الدراسات، أن يُبحَثَ عن تاريخ المسألة أو تاريخ العلم المراد تطويره أو حتّى تأسيسه. وفي ما يأتي سوف نحاول اكتشاف الجذور التاريخيّة لهذا الباب العلميّ في دراسات الفقهاء وأبحاثهم.

1 ـ وسائل الشيعة (الحرّ العاملي (ت 1104هـ)

أبرز سمات المنهج الذي يعتمده الشيخ الحر العاملي في **وسائل الشيعة**[1] وكذلك في كتاب هداية

(1) الاسم الكامل لهذا الكتاب هو: «**تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة**». وهو من تصنيف المحدّث والفقيه المعروف محمّد بن الحسن المشهور=

الأمّة[1]، هي أنّه يُعنوِن الأبواب، التي يجمع تحتها الروايات التي يجمعها، بما يعبّر عن رأيه الفقهيّ، فيقول مثلاً: «بابُ وجوبِ..».، «بابُ حرمةِ..»). وفي مجال الأفعال القلبيّة والميول النفسيّة، نجد أنّ الحرّ يعمل، وفق المنهج نفسه، يحدّد الحكم الفقهيّ لهذه الأفعال. وفي ما يأتي بعض النماذج لآرائه في هذا المجال:

في المجلّدين؛ الخامس عشر والسادس عشر من كتاب **الوسائل**، نلاحظ تحت عنوان: «أبواب جهاد النفس وما يناسبه»، تعرّضَ الشيخ الحرّ لأمور تُصنَّفُ في دائرة الأفعال الأخلاقيّة والقلبيّة. ثم إن جهادَ النفس عينه ومقاومتها يُعدّان من أفعال القلب رغمَ تجلّيهما في أفعال ظاهريّة؛ والباب الأول الذي يفتتح به الحرّ أبوابه، المشار إليها، هو باب بعنوان: «باب وجوبه (جهاد النفس)». وفي عنوان أحد الأبواب يشير إلى استحباب ملازمة الصفات الحميدة[2]، وفي آخر إلى وجوب إصلاح النفس[3]. وفي موارد

= بالحرّ العامليّ وجمعِه. وقد جمع هذا المحدّث في كتابه ما يقرب من ستة وثلاثين ألف روايةٍ، في الأحكام الشرعيّة، من الواجبات والمحرّمات والمستحبّات والآداب، وقد جمعها من الكتب الروائية المعتبرة والأصول الأوليّة.

(1) **هداية الأمة إلى أحكام الأئمة**: منتخب المسائل. هذا الكتاب هو في الواقع تلخيص واختصار لكتاب **وسائل الشيعة**، وذلك بعد حذف أسانيد الروايات وإسقاط المتكرّرات منها.

(2) باب 4: بابُ استحباب ملازمة الصفات الحميدة واستعمالها وذكر نبذة منها، باب 5: بابُ استحباب التخلق بمكارم الأخلاق وذكر جملة منها،

(3) باب 17: باب استحباب ذمّ النفس وتأديبها ومقتها؛ باب36: باب استحباب اشتغال الإنسان بعيب نفسه عن عيب الناس، باب 39: باب وجوب إصلاح النفس عند ميلها إلى الشر.

أخرى يتحدّث عن وجوب التوكّل على الله، وتفويض الأمور إليه سبحانه، وفي الجمع بين الخوف من الله والرجاء[1]. وتجدر الإشارة إلى أنّ التوكّل هو حالة مركّبة من عناصر عدّة، بعضها نفسيّ وبعضها معرفيّ (كاستناد الأمور إلى الله كالرزق)، وبعضها عاطفيّ وسلوكيّ (كقطع الطمع عن غير الله)[2]. وحُكْمُ الحرّ العامليّ بوجوب التوكّل يدلّ على أنّه يرى صلاحيّة الأحكام الشرعيّة للانطباق على مثل هذه الأفعال أو الحالات النفسيّة.

والحُبّ كذلك من أفعال القلوب التي يفتي الحرّ العاملي فيها[3]. وكذلك التواضع فيرى أنّه من الصفات والحالات المستحبّة[4]. (هذا مع التفاتنا إلى أنّ التواضع قد يعبّر عنه بأفعال ظاهريّة كطأطأة الرأس

---

(1) باب11: بابُ وجوب التوكل على الله والتفويض إليه، باب12: بابُ عدم جواز تعلق الرجاء والأمل بغير الله، باب13: بابُ وجوب الجمع بين الخوف والرجاء والعمل لما يرجو ويخاف، باب14: بابُ وجوب الخوف من الله.

(2) «اعلم أن التوكل من أبواب الإيمان، وجميع أبواب الإيمان لا ينتظم إلا بعلم، وحالٍ، وعمل. والتوكل كذلك ينتظم من علم، وهو الأصل، ومن عمل، وهو الثمرة، وحال، وهو المراد باسم التوكل». (**إحياء علوم الدين**، مصدر سابق، ج 13، ص 158).

(3) باب 35: باب أنه يجب على المؤمن أن يحب للمؤمنين ما يحب لنفسه ويكره لهم ما يكره لها، باب61: باب تحريم حب الدنيا المحرمة ووجوب بغضها، باب65: باب كراهة حب المال والشرف، كتاب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ باب 15: بابُ وجوب الحب في الله والبغض في الله؛ باب 17: بابُ وجوب حب المؤمن وبغض الكافر وتحريم العكس؛ باب 18: باب وجوب حبّ المطيع وبغض العاصي وتحريم العكس.

(4) باب 28: باب استحباب التواضع؛ باب 29: باب استحباب التواضع عند تجدد النعمة؛ باب 30: باب تأكد استحباب التواضع للعالم والمتعلم؛ باب 31: باب استحباب التواضع في المأكل والمشرب ونحوهما.

أو ما شابه). والصبر كذلك من الأفعال النفسيّة التي قد تظهر آثارها وعلاماتها على الجوارح وقد أفتى الحرّ باستحبابه[1].

ويُلاحظ اتخاذُه موقفاً فقهيّاً من أفعال قلبيّة أخرى مثل الحسد[2]، والتكبّر[3]، الرضا بالظلم[4]، حسن الظنّ بالله[5]، الحرص[6]، الطمع[7] وغير ذلك...

2 ـ النخبة، للفيض الكاشاني (ت 1091هـ)

كتاب النخبة من أعمال الفقيه الأخلاقيّ والمفسّر الأصوليّ المولى محسن الفيض الكاشاني. وعلى الرغم من أنّ المؤلّف أخباريّ المسلك والتوجّه، إلا أنّه في كتابه هذا سلك مسلك **الاجتهاد** الأصوليّ، متأثّراً بالمقدّس الأردبيلي، والمحقّق السبزواري، وصاحب المدارك. والكتاب هو كتاب فقهيّ بصورة رسالة عمليّة موجزة. ويأتي هذا الكتاب بعد مجموعة من الكتب الفقهيّة التي صنّفها الكاشاني، ثمّ أخذت آثاره بعد ذلك طابعاً عرفانيّاً، كما في كتاب **المحجّة البيضاء**، **وزاد المسالك**، بل انعكس هذا اللون العرفانيّ في كتبه الفقهيّة كذلك. ولا ينهج المؤلّف في تقسيمه مباحثَ الكتاب منهجَ صاحب **الشرائع** وصاحب **قواعد الأحكام**، فيقسّم

---

(1) باب 19: باب وجوب الصبر على طاعة الله والصبر عن معصيته؛ باب 25: باب استحباب الصبر في جميع الأمور؛ باب 26: باب استحباب الحلم.

(2) باب 55: باب تحريم الحسد ووجوب اجتنابه دون الغبطة.

(3) باب 58: باب تحريم التكبر، باب59: باب تحريم التجبر والتيه والاختيال.

(4) باب 80: باب تحريم الرضا بالظلم والمعونة للظالم وإقامة عذره.

(5) باب 16: باب وجوب حسن الظن بالله وتحريم سوء الظن به.

(6) باب 64: باب كراهة الحرص على الدنيا.

(7) باب 67: باب كراهة الطمع.

مباحث الكتاب إلى أربعة، هي: العبادات، والمعاملات، والإيقاعات، والأحكام. بل يعتمد تقسيماً اثني عشريّاً على النحو الآتي: الطهارة، الصلاة، الزكاة، الصوم، الحجّ، الحسبة، البرّ، الكسب، والنكاح، المعيشة، الجنائز، وأخيراً الفرائض[1].

وهذا الكتاب، بحسب الفيض الكاشاني، هو خلاصة أبواب الفقه، يبيّن فيها الآداب والسنن الظاهريّة الباطنيّة، والأصول الأخلاقيّة بطريقة لم يسبقه إليها أحد[2].

ففي مطلع كتاب الطهارة يقسّم الطهارة إلى قسمين هما الطهارة الظاهريّة والطهارة الباطنيّة. ويرى المؤلّف أنّ عدم الطهارة الباطنيّة ينشأ عن أسباب ثلاثة هي: معصية الجوارح، والصفات القلبية القبيحة، واشتغال الباطن بغير الله. وهو يفتي بوجوب الطهارة إن كانت عن قبيح وإلا فهي مستحبّة إن كانت عن غيره[3].

ويرى المرحوم الفيض الكاشاني، أنّ طهارة الباطن مقدَّمة، ويقرّر أنّها تتحقّق برفع نواقضها من عمل الجوارح، وممّا يذكره من جرائم الجوارح ومطهّراتها: التوبة، وتدارك ما فات، والحدّ والتعزير والقصاص.

وفي بحثه تحت عنوان: (باب ذمائم القلب)، يرى أنّ أحد أسباب تلوّث الباطن هو الرذائل القلبيّة الناجمة عن التفريط والإفراط في الشهوات، وترك الاعتدال في الأحوال والأخلاق[4]. ثمّ يعرض

---

(1) انظر: البرنامج الإلكتروني، جامع فقه أهل البيت (ع).

(2) آقا بزرگ الطهراني، **الذريعة إلى تصانيف الشيعة**، ج24، ص 97.

(3) ثمّ إن كانت عن قبيح ففرض، وإلّا فنفل. (**النخبة**، مصدر سابق، ص 48).

(4) كالإفراط في شهوة الأكل (الشره)، أو الزيادة عن الحدّ في القوّة الغضبيّة (التهوّر)، أو الإفراط في القوّة العقليّة (الجربزة)، أو التفريط فيها كالجبن والخمود والبله. (المصدر نفسه، ص 59).

بحسب قوله المطهّرات الأصليّة والمهمّة التي يصفها بأنّها أصول المطهّرات[1] ويذكر عدداً منها، مثل: الصبر، والحلم، والنصيحة[2]، والتواضع[3]، والفقر[4]، والزهد[5]، والسخاء، والشّكر، والرجاء، والخوف، وقصر الأمل، والإخلاص، والصدق، والتوحيد، والتوكّل.

ومن أسباب انتقاض طهارة الباطن، بحسب الفيض الكاشاني، انشغال الباطن بما سوى الله (باب تطهير السّر ممّا سوى اللّه)، ويقدّم ذكر الله تعالى كوصفةٍ للطهارة الباطنيّة، وهذا المطهّر له بعدان أحدهما المعرفة والآخر المحبّة[6].

وبالنظر إلى تقدّم نقله عن الفيض في وجوب التطهّر من القبيح[7]، واستحباب غيره، يمكن القول إنّه يرى وجوب الطهارة

---

(1) «ولنأتِ بجملة من أصول المطهّرات»، (المصدر نفسه، ص 60).

(2) وهي إرادة بقاء النعمة على المسلم ممّا له فيه صلاح، وضدّها الحسد. (المصدر نفسه ص 62).

(3) وهو الوسط بين التكبر والتخاسس.

(4) وهو فقْدُ ما يحتاج إليه، فإن كان ضروريّاً فمضطرٌّ، وإلّا فإنْ فرِحَ وكَرِهَ الزائدَ على الضرورة فزاهدٌ، وان لم يكره ولم يرغب فراضٍ، وإن ترك الطلب مع أنّ الوجود عنده أحبّ فقانعٌ، وإن رغب وتركه للعجز فحريصٌ، كالسّاعي، وإلّا على تسوية الوجود والعدم، فهو استغناءٌ دون الغنى، لاختصاصه به تعالى، وهو المراد بما ورد في فضل الفقر. وأمّا المستعاذ منه فمحمول على الاضطرار، والشاغل على اللّه مذموم دون غير الشاغل، فقراً كان أم غنى. (المصدر نفسه، ص 67 و68).

(5) وهو عزوف القلب عن الدنيا إلى الآخرة طوعاً.

(6) وهو بلزوم الوضوء، فهو ينوّر القلب، والخلوة، فهي تفرغ عن الشواغل؛ والسكوت، فهو يلقّح العقل ويقوّي التقوى؛ والجوع والسهر، فهما ينوّران القلب بتقليل دمه وذوبان شحمة على الاعتدال؛ والإفراط شاغل كالتفريط، ونفي الخواطر، فإنّها شاغلة؛ وأكل الحلال؛ والذكر الدائم؛ والتسليم له تعالى في كلّ حال. (المصدر نفسه، ص 86).

(7) ثمّ إن كانت عن قبيح ففرضٌ، وإلّا فنفلٌ. (المصدر نفسه، ص 48).

الباطنيّة، ولكنّ نسبة هذا القول إليه لا تقتصر على الاستظهار، فإنّه يصرّح في بعض عباراته بوجوب بعض أفعال الجوارح كالتوبة التي يرى أنّ وجوبها فوريّ[1]، ومن ذلك تحريمه الحسدَ[2]؛ وأمّا عن الخوف والرجاء فيقول إنّ الحكم الشرعيّ لا يتعلّق بهما مباشرةً؛ وذلك لأنّهما من الصفات القلبيّة غير الاختياريّة فالتكليف بهما يتوجّه إلى مقدّماتهما[3].

3 ـ مهذب الأحكام، السبزواري (ت1414هـ)

كتاب **مهذّب الأحكام** كتاب فقهيّ للسيد عبد الأعلى السبزواري، وهو دورة كاملة في الفقه الإسلاميّ، مطبوعة في ثلاثين مجلداً. وفي آخر كتاب «الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر»، يكتب السيّد السبزواري فصلاً بعنوان: «فصل في جهاد النفس»، ويجعله في إحدى عشرة مسألة. يخلص فيه إلى أنّ الجهاد الأكبر، أي جهاد النفس، هو الهدف الأقصى للكتب السماويّة، وأنّ جهاد الكفّار والمشركين، وغير ذلك من أحكام العبادات والمعاملات، ما هو إلا مقدّمات للجهاد الأكبر[4]. ويخصّص المسألة الأولى للبحث في جهاد النفس فيقول:

---

(1) باب التوبة وهي تبرئة القلب عن الذنب، والرجوع من البعد إلى القرب، وورد أن: «**التائب من الذنب كمن لا ذنب له**»، وهي فرض في كلّ حال وعلى الفور، وجدواها حبّه تعالى، والتوفيق على الطاعة، وحلاوتها وقبولها، والعافية والرزق وقضاء الحوائج، وهي مقبولة مع تحقّق شروطها بلا شكّ، وإنّما الشك في تحقّقها. (المصدر نفسه، ص 50).

(2) والحسد حرام لأنّه كراهةُ نعمته تعالى وقضائه، وراحةُ المسلم، وورد: «**الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب**». (المصدر نفسه، ص 63).

(3) «باب الرجاء والخوف وهما خاطران، فلا تكليف إلّا في مقدّماتهما، مبنيّان على انتظار ما يستقبل....». (المصدر نفسه، ص 73).

(4) **مهذّب الأحكام في بيان الحلال والحرام**، مصدر سابق، ج15، ص 270.

«مورد جهاد النفس تارة بالنسبة إلى أصل العقيدة الحقة والاعتقاد بها، وأخرى: بالنسبة إلى أعمال الجوانح، وثالثة: بالنسبة إلى إعمال الجوارح، وهي إما شخصيّة فردية أو نوعية اجتماعية»[1]. وفي إشارة منه إلى مراتب الإيمان والاعتقاد[2]، في المسألة الرابعة يقول: «قد تكفّلت كتب الفقه لما يتعلق بأعمال الجوارح مطلقاً من عباداتها، ومعاملاتها، وسائر ما يتعلق بها من واجباتها، ومندوباتها، ومحرّماتها، ومكروهاتها، ومباحاتها، وقد تكفّلت كتب الأخلاق بجملة ما يتعلق بأعمال الجوانح؛ نشير إجمالاً إلى جملة منها، وجملة مما يتعلق بأحكام العشرة، بالمناسبة، تعميماً للفائدة»[3].

ويرى في المسألة الخامسة وجوب اجتناب الصفات القبيحة مثل: الحسد، والتكبّر، والتعصّب لغير الحقّ، وسوء الخلق، والتفاخر، والطمع، واتّباع الهوى[4]. ويتابع في المسألة اللّاحقة البحث في الآداب والاجتماعيّة ومستحبّات المعاشرة، ويذكر آداباً من قبيل: التودّد، وحسن الخلق، وكظم الغيظ، والصبر، والمداراة[5].

4 ـ مصطلحات الفقه، المشكيني

كتاب **مصطلحات الفقه**، للشيخ علي المشكيني، صنّفه المؤلّف

---

(1) المصدر نفسه، ص271.

(2) «(مسألة 3): العقيدة القلبية الحقة لها مراتب، كمالاً وضعفاً، تدور مدار مراتب كمال الإيمان، يكفي فيها ما قرّره الإمام (ع) لعبد العظيم الحسني». (المصدر نفسه، ص273).

(3) المصدر نفسه، ج15، ص274.

(4) المصدر نفسه، ص 283.

(5) المصدر نفسه، ص 297.

للبحث في أهمّ المصطلحات الفقهيّة للتعريف بها وشرحها، والملفت في هذا الكتاب أنّ المؤلّف يدرج بين المصطلحات الفقهيّة، مجموعة من العناوين والمفاهيم الأخلاقيّة مثل: العجب، والبخل، والكبر، والحسد، والتطيّر... وفي موارد منها نجد أنّه يعالجها معالجةً فقهيّة.

ففي بحثه عن العجب، يشرع أولاً في البحث حول المفهوم فيشير إلى أنّه حالة باطنيّة وصفة قلبيّة، يعدّها علماء الأخلاق بين الرذائل. وبهذه المناسبة يستطرد ليبحث عن الصفات الرذيلة أحكامها الفقهيّة، وينقل عن بعض الفقهاء تحريمهم مثل هذه الصفات، ثمّ يبدي رأيه في ذلك فيرى أنّ بعضها لا يمكن أن يحكم عليه بالحرمة بشكلٍ مباشر؛ لأنّ بعضها غير اختياريّ وكثيراً ما يكون موروثاً من الآباء والأجداد. ويطرح احتمالين أحدهما عدم سعي المكلّف للتخلّص منهما، والثاني أن يكون المقصود من الحرمة هو حرمة الأفعال والأقوال الناشئة عن هذه الصفات، ويرجّح هذا الاحتمال الثاني، ويستند في ذلك إلى بعض الروايات[1].

وعندما يصل إلى الحديث عن البخل، وبعد تعريفه، ينقل رأي الحرّ العاملي وفتواه بحرمته، فيناقشه بأنّ هذه الصفة في كثير من الحالات تكون موروثةً فكيف تحرم وهي غير اختياريّة؟ فيكرّر هنا ما تقدّم أعلاه، ثمّ يستدرك ويقول: «لكن لا يبعد القول بحرمة بعض تلك الصفات كالكبر والحسد ونحوهما، مضافاً إلى حرمة بعض الآثار المسببة عنها، إذا كان الشخص متنشطاً بها قادراً على إزالتها،

---

(1) كقوله (ع): «**إن موسى (ع) سأل إبليس عن الذنب الذي إذا أذنبه ابن آدم استحوذ عليه، قال: إذا أعجبته نفسه واستكثر عمله**». ويستشهد المشكيني بعبارة: «واستكثر عمله»، ويرى أنّها فعل اختياريّ من أفعال النفس وذلك ما برّر تحريمها. (المشكيني، **مصطلحات الفقه**، ص 368 ـ 369).

وللكلام محل آخر»[1]. ومن المفاهيم الأخلاقيّة التي يطرحها في هذا الكتاب مفهوم الحسد.

ويرى بعض الفقهاء[2] حرمة الحسد وبالتالي فإذا ارتكب الحاسد فعلاً أو قولاً تبعاً لحسده يكون قد فعل حراماً آخر. رغم أنّهم يقولون في موارد أخرى إنّ الحسد صفة في أعماق النفس، ولا تضرّ بالعدالة إذا لم تظهر في سلوك الإنسان.

ويسأل المشكيني عن «مورد النهي» و«متعلّق التحريم»، وهل هو وجود هذه الصفة في القلب، أم قصد الشخص ترتيب الأثر عليها في الخارج، أم هو الفعل الخارجيّ والسلوك الناجم عن تلك الصفة القبيحة؟ ويجيب بأنّه يظهر من كلمات بعض الفقهاء حرمة الصور الثلاث؛ ولا يمكن بحسب رأيه قبول ذلك؛ لأنّ الصورة الأولى غير اختياريّة. وتدلّ بعض الروايات على وجود هذه الصفة عند بعض الأنبياء، ويصحّح الصورة الثانية إجمالاً؛ ولكنّه لا يرى إضرار الحسد بالعدالة. ويقوّي الاحتمال الأخير مستنداً في ذلك إلى مجموعة من الروايات[3]. ويعمّم هذا الكلام إلى غير الحسد من

---

(1) المصدر نفسه، ص103.

(2) انظر: **شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام**، مصدر سابق، ج4، ص 118؛ **مسالك الأفهام إلى تنقيح شرائع الإسلام**، مصدر سابق، ج14، ص 185.

(3) مثل: «خبر حمران عن أبي عبد اللّه (ع): «**ثلاثة لم ينج منها نبي فَمَن دونَه: التفكر في الوسوسة (الوسوسة في التفكر)، والطيرة، والحسد؛ إلّا أن المؤمن لا يستعمل حسده**»؛ وخبر المجالس: قال النبي (ص) في الحسد: «**إنه ليس بحالق الشعر لكنه حالق الدين وينجي أن يكفّ الإنسان يده، ويخزن لسانه، ولا يكون ذا غمز على أخيه المؤمن**»؛ وصحيح داود فيقول اللّه تعالى لموسى (ع): «**يا بن عمران لا تحسدنّ الناس على ما أتيتُهم من فضلي، ولا تمدنّ عينيك إلى ذلك، ولا تتبعه نفسك، فإن الحاسد ساخط لنعمتي**».

الصفات النفسيّة، كحبّ الدنيا، وقسوة القلب، والصبر، واليقين وغيرها، ويشير إلى أنّ هذه المباحث لم تنقّح في الفقه[1].

ويعرّف الطيرة تحت عنوان: «الطير هو التطيّر» بأنّه الإحساس بالشرّ عند العزم على فعل شيء، ويؤدّي بالإنسان إلى ترك ما كان قد عزم على فعله. ويرى أنّ ذلك من الخرافة، ومقابله هو التفاؤل وتوقّع الخير، وهذا الثاني: «مندوبٌ مطلوبٌ شرعاً»[2].

(1) **مصطلحات الفقه**، مصدر سابق، ص 211 ـ 212. ويُشار هنا إلى أنّ بعض هذه المباحث تكرّر تحت عنوان الكِبر. انظر: المصدر نفسه، ص 434 ـ 435.

(2) المصدر نفسه، ص362 ـ 363.

الملحق ٣:

تاريخ «فقه العقيدة» في المصادر الفقهيّة

انتهينا في الفصل الأول إلى أنّ موضوع الفقه يتّسع ويشمل في دائرته الأفعالَ الاختياريّةَ للمكلّفين، سواء أكانت جوارحيّة أم جوانحيّة. وقلنا إنّ الأفعال الباطنيّة والجوانحيّة تنقسم إلى قسمين: أحدهما الأفعال ذات الطبيعة المعرفية، والتعليميّة، والعقديّة، والقسم الثاني هو الأفعال التي تنتمي إلى دائرة الميول والعواطف. وعلى ضوء ذلك اقترحنا توسعة البحث الفقهيّ ليدخل ساحات جديدة، ليكون تصنيف الميادين الفقهيّة الكبرى ثلاثيّاً، على النحو الآتي: فقه المعرفة والاعتقاد، وفقه الأخلاق، وفقه العمل.

ويهدف ما نسمّيه «فقه العقيدة» إلى النظر في السلوك العقديّ الذي هو حاصل المعرفة والوعي، ليكتشف أحكام أشكاله وحالاته. كما أنّ فقه الأخلاق يُدخل إلى دائرة البحث الفقهيّ الأفعالَ التي يجمعها كونها من الصفات والميول النفسيّة. مع الالتفات إلى الشرط الضروري في الفقهين، وهو أن تكون هذه الأفعال اختياريّة حتّى يصحّ تعلّق الحكم التكليفيّ بها. وعلى أيّ حال نريد في ما يأتي

استعراضَ بعض المقدّمات الأوّلية للبحث الفقهيّ العقديّ كما فعلنا مع فقه الأخلاق.

1 ـ الهداية في الأصول والفروع، للشيخ الصدوق، (ت 381 هـ)

كتاب «**الهداية**» للشيخ الصدوق من أشهر ذخائر التراث الحديثيّ الإمامي الذي ورثناه عن الشيخ رحمه الله تعالى. وهذه الشهرة بين الفقهاء والمحدّثين، وفي فهارس الكتب الحديثيّة هي من أهمّ مميّزات هذا الكتاب. وقد اهتمّ الفقهاء عبر التاريخ بهذا الكتاب من كتب الشيخ، فهو مصدرٌ رئيسٌ في كتبٍ فقهيّةٍ عدّة، منها: «**كشف اللثام**»، و«**الحدائق الناضرة**»، و«**رياض المسالك**»، و«**مستند الشيعة**»، و«**بحار الأنوار**»، و«**جواهر الكلام**» وكتب الشيخ الأنصاري. ويتعامل الفقهاء مع هذا الكتاب كما يتعاملون مع الروايات المنقولة عن الأئمّة (ع)؛ وذلك أنّ الشيخ الصدوق يفتي فيه بعين العبارات الواردة في الروايات دون أن يتصرّف فيها بلغته[1].

وينقسم الكتاب إلى قسمين: أحدهما للاعتقادات والآخر لمباحث الفقه. والقسم الأول منه مختصر وقد عالج فيه المصنّف الأبواب التالية: التوحيد، والنبوّة، والإمامة، والتقيّة، والإسلام، والإيمان، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والجهاد، وأركان الإسلام، والنيّة. وفي قسم الفقه تعرّض للأبواب الفقهيّة المعروفة كالطهارة، والصلاة، والزكاة، والصوم، والحجّ، والنكاح...

ويقول الشيخ الصدوق في تعداد جزئيّات الاعتقادات التي يجب الإيمان بها حول الله تعالى:

---

(1) نقلاً عن البرنامج الإلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع).

«يجب أن يُعتقد: أن الله تبارك وتعالى واحد، ليس كمثله شيء، لا يُحد ولا يُحس، ولا يُجس، ولا يُمس، ولا يُدرك بالأوهام والأبصار، ولا تأخذه سِنَةٌ ولا نوم، شاهدُ كلِّ نجوى، ومحيطٌ بكل شيء، لا يُوصف بجسم، ولا صورة، ولا جوهر، ولا عرض، ولا سكون، ولا حركة، ولا صعود، ولا هبوط...»[1].

ويقول في الجبر والتفويض:

«ويجب أن يعتقد أن الله تبارك وتعالى لم يفوِّض الأمر إلى العباد، ولم يجبرهم على المعاصي وأنه لم يكلف عباده إلا دونما يطيقون»[2].

واللافت أنّه يشير إلى آراء الفِرق المنحرفة المعاصرة له، ويتّخذ منها أو من بعض أفكارها موقفاً، فيقول عن القدر:

«والكلام في القدر منهيٌّ عنه، ويجب أن يعتقد أن القدرية مجوس هذه الأمة، وهم الذين أرادوا أن يصفوا الله بعدله فأخرجوه من سلطانه»[3].

ويقول الشيخ الصدوق في الاعتقاد بالنبوّة والأنبياء: «يجب أن يعتقد: أن النبوة حق كما اعتقدنا أن التوحيد حق وأن الأنبياء الذين بعثهم الله، مئة ألف نبي وأربعة وعشرون ألف نبي، جاؤوا بالحق من عند الحق، وأن قولهم قول الله، وأمرهم أمر الله، وطاعتهم طاعة الله، ومعصيتهم معصية الله، وأنهم لم ينطقوا إلا عن الله (تبارك وتعالى) وعن وحيه. وأن سادة الأنبياء خمسة، الذين عليهم دارت الرحى، وهم أصحاب الشرائع، وهم أولو العزم: نوح،

---

(1) الشيخ الصدوق، **الهداية في الأصول والفروع**، ج1، ص5 به بعد.

(2) المصدر نفسه، ج1، ص 18.

(3) المصدر نفسه، ج1، ص 21.

وإبراهيم، «وموسى، وعيسى، ومحمد صلوات الله عليهم. وأن محمداً (ص) سيدهم وأفضلهم، وأنه جاء بالحق، وصدق المرسلين، وأن الذين كذّبوه ذائقو العذاب الأليم، وأن الذين آمنوا به، وعزروه، ونصروه، واتبعوا النور الذي أنزل معه أولئك هم المفلحون»[1].

وعن النبيّ محمّد (ص) يرى: «يجب أن يُعتقد أن الله تعالى لم يخلق خلقاً أفضل من محمد (ص)، من بعده الأئمة صلوات الله عليهم. وأنهم أحب الخلق إلى الله عز وجل وأكرمهم عليه»[2]. ويقول كذلك: «ويعتقد أن الله تبارك وتعالى خلق جميع ما خلق له ولأهل بيته (ص)، وأنه لولاهم ما خلق الله السماء والأرض، ولا الجنّة ولا النار، ولا آدم ولا حواء، ولا الملائكة، ولا شيئاً مما خلق، صلوات الله عليهم أجمعين»[3].

والإمامة بحسب الصدوق من الاعتقادات واجبة التحصيل، بالتفصيل. يقول في هذا المجال:

«يجب أن يُعتقد أن الإمامة حق كما اعتقدنا أن النبوة حق، ويُعتقد أن الله عز وجل الذي جعل النبي (ص) نبياً هو الذي جعل

(1) «يجب أن يعتقد: أن النبوة حق كما اعتقدنا أن التوحيد حق، وأن الأنبياء الذين بعثهم الله مئة ألف نبي وأربعة وعشرون ألف نبي جاؤوا بالحق من عند الحق، وأن قولهم قول الله، وأمرهم أمر الله، وطاعتهم طاعة الله، ومعصيتهم معصية الله، وأنهم لم ينطقوا إلا عن الله (تبارك وتعالى) وعن وحيه. وأن سادة الأنبياء خمسة، الذين عليهم دارت الرحى، وهم أصحاب الشرائع، وهم أولو العزم: نوح، وإبراهيم، وموسى، وعيسى، ومحمد صلوات الله عليهم. وأن محمداً (ص) سيدهم وأفضلهم، وأنه جاء بالحق، وصدّق المرسلين، «وأن الذين كذبوه ﴿لَذَآئِقُوا۟ ٱلْعَذَابِ ٱلْأَلِيمِ﴾»، وأن الذين آمنوا به وعزروه ونصروه واتبعوا النور الذي أُنزل معه أولئك هم المفلحون». المصدر نفسه، ص 22 ـ 24.

(2) المصدر نفسه، ص 24 ـ 26.

(3) المصدز نفسه، ص 26.

الإمام إماماً، وأن نصب الإمام وإقامته واختياره إلى الله عز وجل، وأن فضله منه. ويجب أن يُعتقد أنه يَلزمنا من طاعة الإمام ما يَلزمنا من طاعة النبي (ص)، وأن كل فضل آتاه الله عز وجل نبيه فقد آتاه الإمام إلا النبوة»[1]

وهو يرى أنّ الإيمان بالأئمّة (ع) والنبيّ (ص) ومعرفتهم على التفصيل واجب ومن شروط قبول الأعمال[2]، وأمّا سائر الأنبياء (ع) فيكفي معرفتهم على الإجمال والإيمان بهم جميعاً ولا تجب معرفتهم تفصيلاً[3]. كما يوجب معرفة خصوصيّاتهم وصفاتهم ككونهم شهوداً ووسائط هدايةٍ...[4].

---

(1) المصدر نفسه، ص 28.

(2) يجب أن يُعتقد أن حجج الله عز وجل على خلقه بعد نبيه محمد (ص) الأئمة الاثنا عشر: أولهم أمير المؤمنين علي بن أبي طالب، ثم الحسن، ثم الحسين، ثم علي بن الحسين، ثم محمد بن علي، ثم جعفر بن محمد، ثم موسى بن جعفر، ثم الرضا علي بن موسى، ثم محمد بن علي، ثم علي بن محمد، ثم الحسن بن علي ثم الحجة القائم صاحب الزمان خليفة الله في أرضه، صلوات الله عليهم أجمعين» (المصدر نفسه، ص 31).

(3) «ويُعتقد أن (المنكر للإمامة) كالمنكر للنبوة، والمنكر للنبوة كالمنكر للتوحيد. ويُعتقد أن الله عز وجل لا يقبل من عاملٍ عملَه إلا بالإقرار بأنبيائه ورسله، وكتبه، جملة، وبالإقرار بنبينا محمد (ص) والأئمة صلوات الله عليهم تفصيلاً. وأنه واجب علينا أن نعرف النبي والأئمة بعده صلوات الله عليهم بأسمائهم وأعيانهم، وذلك فريضة لازمة لنا، واجبة علينا، لا يقبل الله عز وجل عذرَ جاهل بها أو مقصر فيها. ولا يلزمنا للأنبياء الذين كانوا قبل نبينا (ص) إلا الإقرار بجملتهم». (المصدر نفسه، ج 1، ص 29 ـ 30).

(4) «ويجب أن يُعتقد أنهم أولو الأمر الذين أمر الله بطاعتهم، وأنهم الشهداء على الناس، وأنهم أبواب الله والسبيل إليه والأدلّاء عليه، وأنهم عيبةُ علمِه، وتراجِمَةُ وحيه، وأركانُ توحيده، وأنهم معصومون من الخطأ والزلل....» (المصدر نفسه، ص 32).

وممّا يجب اعتقاده في الأئمّة بحسب الشيخ الصدوق:

«أنّ حبَهم إيمان، وبغضَهم كفر، وأن أمرَهم أمرُ الله، ونهيَهم نهيُ الله، وطاعتَهم طاعةُ الله..»[1].

«وأنّ الأرض لا تخلو من حجة لله على خلقه، ظاهر مشهور أو خائف مغمور» و«أن حجة الله في أرضه وخليفته على عباده في زماننا هذا هو القائم المنتظر..»[2]

2 ـ المقنعة، للشيخ المفيد (ت 413 هـ)

يعدّ هذا الكتاب من أهمّ كتب الشيخ المفيد الفقهيّة، وهو من الكتب الفقهيّة القليلة التي استخدم فيها الفقهاء ألفاظ الروايات الواردة عن المعصومين (ع)، ويشترك هذا الكتاب مع سابقه في هذه السِّمة، ومن هنا يتعامل الفقهاء معه كتعاملهم مع الكتاب السابق، وينظرون إلى فتاوى الشيخ المفيد فيه كما لو أنّها روايات واردة عن المعصوم. وما ورد في هذا الكتاب ليس في مستوى الرواية المرسلة رغم أنّ الشيخ المفيد لا يذكر السند، وذلك لأنّ قبول الشيخ الروايةَ واعتمادَها في كتاب فتاواه قرينةٌ تدلّ على حسن ظنّه بصدورها عن المعصوم. وهذا ما جعل الفقهاء منذ تأليف الكتاب إلى الاهتمام برواياته ونقلها في كتبهم.

وقد طُبع الكتاب مؤخّراً في ثماني مئة وخمسين صفحة، وهو يحتوي على عشرين باباً فقهيّاً تبدأ من كتاب الصلاة ويتابع إلى أن يصل إلى الحدود، والأمر بالمعروف، والضمان، والحوالة. وقد

(1) المصدر نفسه، ص 38.

(2) المصدر نفسه، ص 39 ـ 40.

ضمّن المؤلّف كتابه مقدّمة في خمس وثلاثين صفحة، يكشف فيها عن أنّ دور الفقه، بحسب رؤيته، لا ينحصر دوره في نطاق أفعال الجوارح، بل يتعدّاها ليفتي في حكم أفعال الجوانح أيضاً. ويقول في مقدمته هذه:

«وبعد فإنّي ممتثل... من جمع مختصر في الأحكام، وفرائض الملّة، وشرائع الإسلام؛ ليعتمده المرتاد لدينه، ويزداد به المستبصر في معرفته ويقينه، ويكون إماماً للمسترشدين ودليلاً للطالبين، يُفزع إليه في الدين ويقضي به على المختلفين، وأن أفتتحه بما يجب على كافّة المكلّفين من الاعتقاد الذي لا يسع إهماله البالغين؛ إذ هو أصل الإيمان والأساس الذي عليه بناء جميع أهل الأديان، وبه يكون قبول الأعمال، ويتميّز الهدى من الضلال. [ومن ذلك] الاعتقاد في إثبات المعبود جلّت عظمته»[1].

ويفتي بوجوب معرفة الخالق سبحانه[2]، ويضيف إلى ذلك وجوب الاعتقاد بأنّه سبحانه خلق الإنسان وخلق أمثاله، والاعتقاد بأنّه قديم وأزليّ[3]...

---

(1) محمّد بن محمد بن نعمان المفيد (ت 413 هـ)، **المقنعة**، قم، المؤتمر العالمي لألفية الشيخ المفيد، 1413هـ، ط1، ص 28 ـ 29.

(2) «واجب على كل ذي عقل أن يعرف خالقه جل جلاله ليشكره على نعمه ويطيعه في ما دعاه إليه، فيعلم أن له صانعاً صنعه واخترعه من العدم، وأوجده...». (المصدر نفسه، ص 30).

(3) «ويُعتقد أنه الخالق لجميع أمثاله من البشر، وأغياره من الجن، والملائكة، والطير، والوحوش، وجميع الحيوان، والجماد، والسماء، والأرض، وما فيهما، وما بينهما من الأجناس، والأصناف، والأفعال، التي لم يقدر عليها سواه وأنه الله القديم الذي لم يزل ولا يزال، لا تلحقه الآفات، ولا يجوز عليه=

وفي النبوّة ووجوب الاعتقاد بها وبأنّها معتقد واجب التحصيل يقول: «ويجب أن يعتقد التصديق لكل الأنبياء، وأنهم حجج الله على من بعثهم... وأن محمد بن عبد الله... خاتمهم وسيدهم وأفضلهم، وأن شريعته ناسخة لما تقدمها من الشرائع المخالفة لها، وأنه لا نبيَّ بعده ولا شريعة بعد شريعته، وكل من ادّعى النبوة بعده فهو كاذب على الله تعالى، ومن يغيّر شريعته فهو ضالٌّ كافر من أهل النار إلا أن يتوب ويرجع إلى الحقّ بالإسلام، فيُكفِّر الله تعالى حينئذٍ عنه بالتوبة ما كان مقترفاً من الآثام»[1].

ويفتي الشيخ المفيد بوجوب الإيمان التفصيلي بالأنبياء الذين ورد ذكرهم في القرآن، كما يوجب الاعتقاد بعصمتهم، ويرى أنّ طاعتهم طاعة لله تعالى. وهذا يعني وجوب الإيمان بنبوّة آدم، ونوح، وإبراهيم، وإسماعيل وغيرهم ممّن ذكِر في القرآن[2]. وأفضل هؤلاء الكرام محمّد (ص). وعن الملائكة يقول الشيخ المفيد:

«وكذلك يجب الاعتقاد في رسل الله تعالى من ملائكته وأنهم أفضل الملائكة، وأعظمهم ثواباً عند الله تعالى منزلة، كجبرائيل وميكائيل وإسرافيل. ويجب الإيمان بهم على التفصيل، ومن لم يتضمن القرآن ذكره باسمه على التعيين، جملة»[3].

= التغير بالحادثات، الحي الذي لا يموت، والقادر الذي لا يعجز، والعالِم الذي لا يجهل، لم يزل كذلك و... ». (المصدر نفسه، ص30).

(1) المصدر نفسه، ص 31.

(2) «ويجب اعتقاد نبوة جميع من تضمن الخبر عن نبوته القرآن على التفصيل، واعتقاد الجملة منهم على الإجمال، ويعتقد أنهم كانوا معصومين من الخطأ، موفقين للصواب، صادقين عن الله تعالى... وأن طاعتهم طاعة لله، ومعصيتهم معصية لله، وأن آدم ونوحاً وإبراهيم وإسماعيل و... كانوا أنبياء الله تعالى ورسلاً، وأن محمداً (ص) سيدهم وأفضلهم». (المصدر نفسه، ص 32).

(3) المصدر نفسه، ص 32.

وعن الاعتقاد بالأئمّة يقول رحمه الله: «ويجب على كل مكلف أن يعرف إمام زمانه، ويعتقد إمامته وفرض طاعته، وأنه أفضل أهل عصره وسيد قومه، وأنهم في العصمة والكمال كالأنبياء»[1].

ويتابع قائلاً: «[ويُعتقد] أن بمعرفتهم وولايتهم تُقبل الأعمال، وبعداوتهم والجهل بهم يستحق النار»[2].

وأخيراً يفتي في قضايا عقديّة أخرى فيقول: «ويجب اعتقاد البعث بعد الموت، والحساب، والجزاء، والقصاص، والجنّة، والنار، وأن الله تعالى يثيب المؤمنين بالنعيم الدائم في الجنات، ويعذب الكافرين..»[3].

3 ـ «جمل العلم والعمل»، للسّيد المرتضى، (ت 436هـ)

كتاب **جمل العلم والعمل** أو جمل العقائد من أشهر مؤلّفات السيّد المرتضى الفقهيّة الكلاميّة[4]. وقد اعتنى الفقهاء بهذا الكتاب من زمن تأليفه، إلى حدّ أنّ الشيخ الطوسي (ت 460 هـ)، تلميذ المؤلّف، شرح القسم الكلاميّ منه في كتاب باسم «**تمهيد الأصول**»، كما شرح قسم الفقه منه تلميذه الآخر، عبد العزيز بن البرّاج (ت 481 هـ)، في كتاب أسماه «**شرح الجمل**». ويتألّف الكتاب كما اتّضح من الإشارتين السابقتين من قسمين: أحدهما في الاعتقادات، والآخر في العبادات من الفقه. وفي قسم الاعتقادات يعالج المؤلّف

(1) المصدر نفسه، ص33.

(2) المصدر نفسه، ص 33.

(3) المصدر نفسه، ص 34.

(4) السيد أبو القاسم علي بن حسين الموسوي البغدادي المعروف بالشريف المرتضى، علم الهدى (ت 436 هـ).

مباحث التوحيد، والعدل، والنبوّة، والإمامة، والمعاد، وما يرتبط بها من مسائل وتفاصيل جزئيّة. وفي الفقه يتحدّث عن الطهارة، والصلاة، والصوم والاعتكاف، والحج، والزكاة. والكتاب أشبه ما يكون بالرسائل العمليّة التي تُقدِّم رأيَ الفقيه دون الإشارة إلى الأدلّة الفقهيّة. ويمكن عدّ قسم الاعتقادات تلخيصاً لكتب أخرى للمؤلّف هي: «**الذخيرة في علم الكلام**»، و«**الملخص في أصول الدين**»، والقسم الفقهيّ هو خلاصة كتاب «**المصباح**»[1].

وعلى الرغم من أنّ ظاهر الكتاب يوحي بجمع علمين في كتاب واحد، ما يحول دون تصنيف محاولة المؤلّف في خانة فقه العقيدة؛ إلا أنّ مقدّمة المؤلّف تشي بشيء آخر. وذلك أنّه يرى أنّ كتابه هو مختصر في العقائد واجبة التحصيل، والعبادات التي يجب عملها، فيقول: «أما بعد: فقد أجبت إلى ما سألنيه الأستاذ ـ أدام اللّه تأييده ـ من إملاء مختصر محيط بما يجب اعتقاده من جميع أصول الدين، ثم ما يجب عمله من الشرعيات التي لا ينكاد المكلّف من وجوبها عليه، لعموم البلوى بها، ولم أخلّ شيئاً مما يجب اعتقاده من إشارة إلى دليله وجهة عمله، على صغر الحجم وشدة الاختصار»[2].

نعم إنّ المؤلّف في ثنايا كتابه لا يتحدّث عن وجوب الاعتقاد بالتوحيد أو غيره، ولكنّه يعرض القضايا العقدية بصيغة الجمل الخبريّة. وفي ختام تقويمنا عملَ السيّد المرتضى في كتابه، يمكننا القول إنّه يرى إمكان دخول البحث الفقهيّ إلى ساحة البحث العقديّ، وجعل القضايا العقديّة متعلَّقاً للوجوب الذي هو حكم فقهيّ شرعيّ.

---

(1) نقلاً عن البرنامج الإلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع).

(2) علم الهدى، **جمل العلم والعمل**، ص29.

4 ـ «تقريب المعارف»، لأبي الصلاح الحلبي (ت 447هـ)

ينقسم كتاب «**تقريب المعارف**» «تقريب المعارف في العقائد والأحكام»[1] إلى قسمين: أحدهما التكاليف العقليّة، والآخر التكاليف الشرعية.

وقد خصّص المؤلّف القسم الأول من الكتاب لمباحث التوحيد والعدل، والنبوّة، والإمامة، والمعاد. وبعد استعراض ما يقرب من ثلاث مئة وخمسين مسألة عقديّة، وفي ختام الكتاب، يدخل في البحث عن التكاليف الشرعيّة باختصار بحيث لا تتجاوز الصفحات المخصّصة للفقه الثلاث صفحات[2].

ويحكم المؤلّف في بحثه عن التوحيد بوجوب البحث في التوحيد والنظر في أدلّته[3] وبعد بيان رأيه في عددٍ من المسائل المرتبطة بهذا العنوان، يحكم بوجوب الاعتقاد بما انتهى إليه من قضايا[4].

---

(1) السبحاني، **تذكرة الأعيان**، ص142.

(2) «التكليف الشرعي على ضربين: أفعال، وتروك. والأفعال على ضروب اثني عشر: الصلاة، وحقوق الأموال، والصوم و....». (أبو الصلاح الحلبي، **تقريب المعارف**، ص 459).

(3) «أول الأفعال المقصودة التي لا يصح خلو العاقل منها وجوب النظر المؤديّ إلى المعرفة، يفرق ما بين الحق والباطل». (المصدر نفسه، ص 66).

(4) «وإذا تقرر ما قدمناه من مسائل التوحيد وعلمنا صحتها بالبرهان، لزم كل عاقل اعتقادها، أمناً من ضررها، قاطعاً على عظيم النفع بها، وفساد ما خالفها من المذاهب، وحصول الأمان من معرّتها، ونزول الضرر بمعتقدها، من حيث كان علمه بحدوث الأجسام والأعراض يقضي بفساد مذاهب القائلين بقدم العالم من الفلاسفة وغيرهم، وعلمه بحاجتها إلى فاعل قادر، متخير، عالم، حيٍّ يوجب فساد مذهب من أضافه إلى علّة، أو طبيعة، أو غير ذلك ممن ليس في هذه=

5 ـ «الكافي في الفقه»، لأبي الصلاح الحلبيّ (ت 447 ق)

كتاب **الكافي** من أهم المصادر الفقهيّة التي ورثناها عن قدماء الفقهاء. والمؤلّف أبو الصلاح الحلبي، من تلامذة السيّد المرتضى ونائبه في مدينة حلب. وكتابه هذا يعدّ من الكتب الفقيّة المهمّة الفقه الشيعيّ وقد عبّر فيه المؤلّف عن أفكاره وآرائه، وكان محلّ اهتمامِ الفقهاء عبر تاريخ الفقه الإماميّ[1].

ويتألف الكتاب من ثلاثة أقسام، هي: قسم التكاليف العقليّة، وقسم التكاليف السمعيّة وما يرتبط بها، وقسم المسائل الاعتقاديّة التي يجب تحصيلها وأحكامها. ويعالج المؤلّف في قسم العقليّات حقيقة التكليف، والتوحد، ومسائل العدل، وما يرتبط بالنبوّة، وإعجاز القرآن، والإمامة. وفي قسم التكاليف السمعيّة يتحدّث عن العبادات والمحرّمات، والأحكام بشكلٍ مختصر وعلى طريقة الفتاوى. ورغم أنّ للمؤلّف كتباً أخرى مثل: «**العمدة في الفقه**»، «**البداية في الفقه**»، «**الشافية**» و«**الكافية**»، إلا أنّ أيّاً من كتبه هذه لم يصل في شهرته إلى شهرة كتاب «**الكافي**». ولا نعرف بدقّةٍ تاريخ تأليف الكتاب ولكن من الواضح أنّه ألّفه بعد كتاب «**تقريب**

= الصفات، وعلمنا بكونه تعالى قديماً لا يشبه شيئاً، ولا يدرك بشيء من الحواس، يبطل مذهب الثنوية والمجوس والنصارى والصابئين والمنجّمين والغلاة ومجيزي إدراكه تعالى بشيء من الحواس من فرق المسلمين...، (المصدر نفسه، ص 93). ومن الواضح من هذه العبارة المقتبسة من الكتاب، أن أبا الصلاح، يهتمّ بالمسائل الفقهيّة في بحثه العقديّ، ويتخذ من المذاهب المعاصرة له موقفاً، ويصدر حكماً فقهيّاً، ويخلص إلى وجوب الاعتقاد بما يراه حقّاً من العقائد التي يجب تحصيلها.

(1) نقلاً عن البرنامج الإلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع).

المعارف»؛ إذ إنّ المؤلّف أحال على هذا الكتاب في بعض الموارد من كتابه الذي نحن بصدد الحديث عنه[1].

ويعرّف أبو الصلاح في قسم الاعتقادات التكليفَ والمكلفَ، ويقتبس من **تقريب المعارف**[2]. ويستعرض شروط التكليف وقيوده، ثمّ يقسّم التكليف إلى عقليّ وشرعي، والتكاليف العقليّة يبحثها في محورين هما التوحيد والعدل، ثمّ يحاول رسم حدود ما يجب الاعتقاد به في هذين المحورين، ويستدلّ على وجوب ذلك بقاعدة شكر المنعم[3]. وبعد ذلك يدلف إلى البحث في «وجوب النظر في برهان النبوّة»[4].

ومن الواضح أنّ أبا الصلاح الحلبيّ يتصدّى لبيان الحكم الفقهيّ للتكاليف المعرفية والعقديّة، ولا يقصر بحثه الفقهيّ في التكاليف العمليّة وإعمال الجوارح.

---

(1) «وقد استوفينا الكلام في التحابط في كتاب «**التقريب**». (أبو الصلاح الحلبي، **الكافي في الفقه**، ص 466).

(2) «فأما حقيقة التكليف فهي إرادة الأعلى من الأدنى ما فيه مشقة على جهة الابتداء» .(**تقريب المعارف**، مصدر سابق، ص 114).

(3) «(فصل) في بيان التكليف المكتسب: العقليّة شيئان: توحيد وعدل؛ والتوحيد ينقسم...؛ إثبات صانع العالم سبحانه قادر... حي مريد بإرادة يفعلها... الصفات لتصحَّ معرفته سبحانه بصفاته ونفى التشبيه عنه ليصحّ كونه قديماً... والعدل تنزيه أفعاله سبحانه وما يتعلق بها من التكاليف والمباحات عن القبيح. والواجب من هذا التكليف العلم وطريقه؛ لوقوفه عليه، وجهة وجوبه كونه شرطاً في العلم بالثواب والعقاب وشكر المنعم الذي لا يصحان [إلا به]... ونحن نبيّن وجوب العلم بهذا التكليف وجهة وجوبه والسبب الموصل إليه والأدلة المنصوبة عليه مجملاً ومفصلاً». (**الكافي في الفقه**، ص 38 ـ 39).

(4) «وجه وجوب النظر كونه تحرزاً من ضرر...». (المصدر نفسه، ص 40).

6 ـ «إشارة السبق إلى معرفة الحق»، ابن أبي مجد الحلبي، (ت قرن 6هـ)

هذا الكتاب هو جمع بين كتابين هما: «**إشارة السبق**» و«**قاعده الضمان**». وكتاب «**إشارة السبق**»، يشتمل على قسمين أحدهما في مباحث الاعتقاد والآخر في قسم الفقه. وقسم الأحكام وعلى خلاف قسم الاعتقادات، في غاية الاختصار، وقد دوّنه المؤلّف كما يعبّر هو نفسه على طريقة الإشارة. وهذا القسم في الحقيقة هو رسالة عمليّة ضمّنها المؤلّف آراءه الفقهيّة دون ذكر الدليل عليها. وفيه يتحدّث المؤلّف عن ما يسمّيه الأركان الشرعيّة، وهي فروع العبادات من الطهارة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وهي خمسة أركان يعرضها كما يأتي: الصلاة، والصوم، والزكاة، والحج، والجهاد. وقسم الاعتقادات وبحسب تعبير المؤلّف «الأركان العقليّة» أربعة، هي: التوحيد، والعدل، والنبوّة، والإمامة. ويذكّر المؤلّف في مقدمة كتابه، بأنّ الاعتقادات ممّا يتعلّق به حكم الوجوب وذلك على مستوى التحصيل والعمل، ويعبّر عن الأمرين بالتكليف. رغم أنّه يميّز بين نوعين من الوجوب ففي الاعتقادات يتحدّث عن الوجوب العقليّ وفي أعمال الجوارح عن الوجوب الشرعيّ؛ ولكنّ هذا لا يضرّ بما نحن بصدده؛ إذ إنّ قاعدة الملازمة تكشف عن أنّ الوجوب العقليّ يكشف عن وجوب شرعيّ[1]. وعلى حدّ قوله:

«وبعد، فقد أشرت إلى تحرير ما يجب اعتقاده عقلاً، والعمل به شرعاً، إشارة تعم باشتمالها على أركان كل واحد من التكليفين نفعاً، وتفيد من وعاها وآثرها ضبطاً وجمعاً... إن الذي يجب اعتقاده

(1) ابن أبي مجد الحلبي، **إشارة السبق إلى معرفة الحق**، ص 14.

من الأركان الأربعة التي هي: التوحيد، والعدل، والنبوة، والإمامة، هو ما يعم تكليفه ولا يسمع جهله...». ثمّ بعد هذه العبارة يشرع في بيان المعتقدات التي يشير إليها في هذه العبارة إجمالاً.

7 ـ أجوبة المسائل المُهَنَّائية، للعلّامة الحلي، (ت 726هـ)

هذا الكتاب هو مجموعة أجوبة عن عددٍ من المسائل وجّهها قاضي المدينة المنوّرة السيّد مهنّا بن سنان إلى العلّامة الحليّ. ولا تمنع طريقة تدوين هذه المسائل، وكونها أجوبةً عن أسئلة محدّدة، من عدّها في إطار ما نحن بصدده؛ وذلك لأنّها تحتوي عدداً من المباحث التفسيريّة، والعقديّة، والفقهيّة، ما أعطاها أهميّتها الخاصّة. ومما يضفي الأهميّة على هذه الأجوبة، أنّها موجّهة من شخص كان يتسنّم منصب القضاء في مدينة مهمّة هي مدينة النبيّ (ص). هذا وقد كانت المدينة في تلك الفترة محلَّ تلاقٍ وتلاقح في الأفكار بين فقه أهل السنّة وفقه الشيعة الإماميّة، ومن هنا، نجد أنّ المصنّف عمد إلى المقارنة في عدد من أجوبته؛ الأمر الذي أضفى على الكتاب طابعاً استدلاليّاً مقارناً[1].

من بين ما يُلاحظ في هذا الكتاب، مما له صلة بما نحن بصدده، هو أنّ العلّامة ينظر إلى القضايا العقديّة من زاويةٍ فقهيّه، ويفتي فيها، ويبيّن أحكامها للسائل ولغيره من المكّلفين.

ونموذج ذلك أنّ السائل في المسألة 63، يستفسر عن التكاليف العقديّة فيسأل:

---

(1) تعريف الكتاب مقتبس من البرنامج الإلكتروني: جامع فقه أهل البيت (ع).

«ما يقول سيدنا في من يعتقد التوحيد، والعدل، والنبوة، والإمامة اعتقاداً جازماً لا يرجع عنه، ولكنه لا يقدر على إقامة الدليل على ذلك، ولا يعرف الدليل أي شيء هو، مع كونه قادراً على النظر، هل يكون مؤمناً بهذا الاعتقاد ومُثاباً عليه وعلى أعماله أم لا؟ وما قولكم في من لا يقدر على النظر ولا على البحث كالنساء وأكثر العوام وهو يعتقد ما يجب اعتقاده، فاعلٌ ما يجب فعله، وذلك على جهة التقليد، فهل يكون مؤمناً مثاباً معذوراً بخلاف الأول؟ أم كل واحد منهما لا يصح تقليده في هذا الباب؟ أوضح لنا ذلك فإن هذا أمر يحتاج كل الناس إليه».

يقول العلّامة الحلّي في الجواب:

«الجواب: لا يكفي التقليد في التوحيد، والعدل، والنبوة، والإمامة، بل يجب النظر والبحث. وأما من لا يقدر على البحث، كالنساء وأكثر العامة، فإنهم يندرجون في قوله تعالى: ﴿إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ لَا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلَا يَهْتَدُونَ سَبِيلًا ﴿٩٨﴾ فَأُو۟لَٰٓئِكَ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ﴾، ولا يكون مؤمناً حقيقة بل في حكم المؤمن، لأنهم في سعة من رحمة الله»[1].

ومن الواضح أنّ العلّامة يصدر حكماً فقهيّاً متعلّقه الاعتقاد، ويرى أنّ التقليد لا يكفي لبراءة الذمّة من وجوب تحصيل المعتقد، ويوجب النظر من أجل تحصيله.

وفي محلٍّ آخر يطرح السيّد المهنّا سؤالاً عن ترتّب الثواب على الطاعات والعبادات، وأنّه هل يُناط باعتقاد التوحيد وغيره من

(1) العلّامة الحلّي، **أجوبة المسائل المُهَنَّائية**، ص 54 ـ 55.

المفاهيم العقديّة عن دليلٍ ونظر[1]. فيجيب بضرورة معرفة القضايا العقديّة، ويرى أنّ هذه المعرفة تكليف شرعيّ لا تتحقّق براءة الذمة وسقوط التكليف إلّا به[2].

وهنا أيضاً يرى العلّامة وجوب النظر في كتب علم الكلام، ويوجب النظر من أجل تحصيل الاعتقادات الواجبة وتثبيت الإيمان بها[3]. وفي مورد آخر يسأل السيّد المهنّا عن الاعتقاد بإسلام آباء

---

(1) مسألة (64): ما يقول سيدنا الإمام العلّامة في الرجل المحافظ على الصلوات التارك للمحرمات، وهو غير عارف بما يجب عليه من علم الأصول، وإن كان يعرف بعض ذلك فعلى جهة التقليد، فهل تكون أعماله وأقواله الصالحة مقبولة موجبة له الثواب، أم يكون جدّه واجتهاده وعبادته هذه باطلاً غير صحيح ولا مقبول ولا مثاب عليه؛ ويكون حاله وحال من لم يعمل خيراً قط واحداً؟ وهذا أمر صعب وأكثر الناس المتعبّدين على هذه الصفة، فأوضِح لنا الحال رزقك اللّه أحسن المآل وكفاك حوادث الليال! الجواب: قد سبق أن الثواب إنما هو على فعل الطاعات بعد اعتقاد الحق والإيمان المستند إلى الدليل المفيد للعلم في التوحيد والنبوة والإمامة، وأنّ التقليد فيها غير كافٍ. اللهم إلا من كان في عقله ضعف لا يتمكّن من استخراج العقائد من الأدلة والبراهين كالبله والنساء، وضعاف الأذهان فربّما شفعه أعماله الصالحة مع تقليد الحق إذا عجز عن النظر والفكر. (المصدر نفسه، ص 55 ـ 56).

(2) «مسألة (23): ما يقول سيدنا في المختصر الذي صنّفه مولانا وسماه «واجب الاعتقاد على جميع العباد»، إذا حفظ المكلف وعرف معانيه هل يكون بذلك عارفاً لما يجب عليه معرفته ناجياً بذلك في دنياه وآخرته، وكذلك «تلقين أولاد المؤمنين» للشيخ الكراجكي هل يكون كذلك، وأي المختصر أنفع لأولادنا ونسائنا؟ أفدنا أفادك اللّه من فوائده. الجواب: نعم يكفي في القيام بالتكليف المطلوب شرعاً معرفة واجب الاعتقاد واعتقاده، وأما مختصر شيخنا الكراجكي المسمى تلقين أولاد المؤمنين فلم يتّفق لي الوقوف عليه. (المصدر نفسه، ص126).

(3) مسألة (72): ما يقول سيدنا في علم الأصول هل يجوز استفادته من الكتب، وذلك لأنّه أمر عقلي، فقد ينتج للإنسان منه بالمطالعة في الكتب ما يجب عليه معرفته؛ بخلاف الفروع، فإنّها أمر نقلي فلا بدّ من التلقي والنقل، فهذا صحيح أم لا؟ =

النبيّ (ص)؟ فيجيب العلّامة بأنّ الاعتقاد بكفرهم أو شركهم خطأٌ لا يصحّ اعتقاده[1].

وفي الختام تجدر الإشارة إلى أنّ للعلّامة الحلّي كتاباً آخرَ في هذا المجال عنوانه: «واجب الاعتقاد في ما يجب من العلم والعمل على كافة العباد من أصول الدين وفروعه»، وله شروح عدّة[2].

8 ـ واجب الاعتقاد على جميع العباد، للعلّامة الحلي، (ت 726هـ)

هذا الكتاب هو رسالة صغيرة الحجم للعلّامة الحلّي تقع في سبع صفحات[3]. يفتتح المؤلّف رسالته بمقدّمة مختصرة يبيّن فيها هدفه من تأليف هذه الرسالة في الواجبات الاعتقادية والمعرفيّة، ويشير بعد ذلك إلى مجموعة من هذه الواجبات التي يجب الإيمان بها واعتقادها، فيقول: «أما بعد: فقد بيّنت في هذه المقالة واجب

= الجواب: نعم يكفي في الأصول الاطلاع في الكتب إذا حصل للناظر فيها من العقائد ما يجب عليه اعتقاده، بخلاف المسائل النقلية فإنه لا بد فيها من الرواية عن المشايخ. (المصدر نفسه، ص58 ـ 59.)

(1) «مسألة (26): ما يقول سيدنا في المكلف إذا لم يعتقد إسلام آباء سيدنا محمد رسول الله (ص) ولم يعتقد إسلام أبي طالب (رضي الله عنه)، هل يكون أخلّ بواجب مسؤول عنه يعاقب عليه أم لا؟ وهل يجب على المكلف اعتقاد إسلام آباء سيدنا رسول الله (ص) وإسلام أبي طالب (رضي الله عنه) أم لا؟
الجواب: لا شك في خطأ من لم يعتقد إسلام آباء رسول الله (ص)، لقوله «نقلنا من الأصلاب الطاهرة»، وكذا الكلام في إسلام أبي طالب (رضي الله عنه)». (المصدر نفسه، ص 128).

(2) انظر: آقا بزرگ الطهراني، **الذريعة إلى تصانيف الشيعة**، ج14، ص164 ـ 165.

(3) طبعت هذه الرسالة بجهود وتحقيق الشيخ رسول جعفريان في سلسلة: **ميراث اسلامى إيران**». وهي منشورة إلكترونياً في برنامج «كتابخانه كلام إسلامى»..

الاعتقاد على جميع العباد، ولخّصت فيها ما يجب معرفته من المسائل الأصولية على الأعيان، وألحقت بها بيان الواجب من أصول العبادات، والله الموفّق للخيرات»[1].. وقد نظّم المؤلّف رسالته هذه في ثمانٍ وعشرين مسألة. وشرحها من بعده عددٌ من العلماء منهم الفاضل المقداد السيوري (ت 876 هـ) الذي كتب عليها شرحاً بعنوان «الاعتماد في شرح واجب الاعتقاد»، وقد طبع هذا الشرح محقّقاً مع مقدّمة وترجمة للمؤلّف والشارح فوصل عدد صفحاتها إلى 175 صفحة[2].

والطريقة التي يعتمدها العلّامة في رسالته هي أنّه يبدأ كلّ مسألة من المسائل الثماني والعشرين بقوله: «يجب أن يعتقد أنّ..».. يقول في صفات الله مثلاً: «يجب أن يعتقد أنّه [الله] تعالى حيّ»، وبعد بيان ما يجب اعتقاده يشرح الدليل على ذلك المعتقد، فيقول: «لأنّ معنى الحيّ هو الذي يصحّ منه أن يقدر ويعلم، وقد بيّنا أنّه قادر، عالِم، فيكون حيّاً بالضرورة»[3].

ويعالج القضايا المتعلّقة بالتوحيد في 16 مسألة، وينتهي إلى أنّ الاعتقاد بوجود الله تعالى واجب، كما يجب الاعتقاد بصفاته جلّ وعلا ومن هذه الصفات: أنّه قديم، أزليّ، باقٍ، أبديّ، قادر، عالم، حيّ، قادر على كلّ شيء، عالم بكلّ شيء، سميع، بصير، واحد، مُريد، وحكم، وليس جسماً وليس جوهراً وليس عرضاً، وليس مركّباً[4].

(1) **واجب الاعتقاد على جميع العباد**، ص 51.

(2) الفاضل المقداد، **الاعتماد في شرح واجب الاعتقاد**.

(3) **واجب الاعتقاد على جميع العباد**، ص 52، مسألة 6.

(4) المصدر نفسه، ص 51 ـ 52؛ **المسائل**، مصدر سابق، ج 1، ص 13.

ثمّ في المسائل من 14 إلى 17 يتعرّض المؤلّف لقضايا النبوّة والإمامة، وعن الاعتقاد بالنبوّة الخاصّة يقول: «ويجب أن يعتقد نبوّة نبيّنا محمد (ص)، لأنّه ظهر المعجز على يده، وادّعى النبوّة، فيكون نبيّا حقّاً، والمقدمتان قطعيّتان». ويتابع الحديث عن عصمته وأنّه خاتم الأنبياء، ويدلف بعد ذلك إلى الحديث عن إمامة الإمام عليّ (ع) والأئمة من بعده ويرى أنّ هذه المعتقدات جميعها ممّا يجب اعتقاده والإيمان به. ويقول في المسألة السابعة عشرة: «ويجب أن يعتقد أنّ الإمام الحجّة (ص) حيّ موجود في كلّ زمان..».

وأخيراً يفي العلّامة بما وعد به من الحديث عن أصول العبادات في المسألة الثامنة عشرة وأنّها ممّا يجب الاعتقاد به قبل العمل، فيقول: «ويجب أن يعتقد أنّ الله تعالى كلّف العباد بالشرائع المعلومة من دين النبي (ص)»، ويشير إلى الصلاة وأقسامها، والصوم، والزكاة، والخمس، والحجّ، والجهاد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويذكُر مختصراً من أحكامها.

8 ـ «كشف الغطاء»، للشيخ جعفر النجفي (ت 1228هـ)

يتألّف الكتاب من أربعة مجلّدات، ويشتمل على ثلاثة فنون بحسب تعبير المؤلّف، هي: الاعتقادات، القواعد المشتركة الأصولية والفقهيّة، والفروع الفقهيّة[1]. وفي الفنّ الأوّل يهتمّ المؤلّف بالحديث عن الأصول العقديّة الخمسة.

والشاهد على ما نحن بصدده هو الفنّ الأول من الكتاب الذي

(1) **كشف الغطاء عن مبهمات الشريعة الغراء** (الطبعة الحديثة)، كاشف الغطاء، جعفر بن خضر المالكي النجفي، قم، مكتب الإعلام الإسلامي، ط1، ج1، ص47؛ مقدّمة المؤلّف.

يشير فيه المؤلّف إلى أفعال الجوانح؛ أي إلى الوعي والمعرفة والاعتقاد. ويبدأ المؤلّف حديثه عن التوحيد ببيان وجوب الاعتقاد بأنّ الله واحد في الربوبيّة والمعبوديّة وأنّه لا شريك له في شيء من ذلك، ثمّ يشرع في النظر في صفات الله الثبوتيّة والسلبية[1]. وكذلك في بحثه عن النبوّة، يذكر وجوب الاعتقاد بنبوّة النبيّ محمّد (ص) وخصائصه وصفاته؛ من ذلك أنّه واسطة في هداية الخلق وإيصالهم إلى المطلوب. ويرى ذلك كلّه ممّا يجب اعتقاده والإيمان به[2].

والأمر عينه يتكرّر مع مبدأي المعاد وما يرتبط بهما من الجنّة، والنار، والثواب، والعقاب[3]،

---

(1) المصدر نفسه، ص50.

(2) «والواجب على أهل كلّ ملّة معرفة نبيّها المبعوث إليها لإبلاغ الأحكام، وتعريف الحلال والحرام، وأنّه الواسطة بينهم وبين المعبود، والموصل لهم بطاعته إلى غاية المقصود؛ لأنّ تقريب الناس إلى الصلاح وإبعادهم عن الفساد واجب على ربّ العباد». (المصدر نفسه، ج1، ص 54).

(3) «والمقدار الواجب، بعد معرفة أصل المعاد، معرفة الحساب وترتّب الثواب والعقاب. ولا تجب المعرفة على التحقيق التي لا يصلها إلا صاحب النظر الدقيق، كالعلم بأنّ الأبدان هل تعود بذواتها، أو إنّما يعود ما يماثلها بهيئاتها؟ و... وحيث لزمته معرفة الجنان وتصوّر النيران لا تلزمه معرفة وجودهما الآن، ولا العلم بأنّهما في السماء أو في الأرض أو تختلفان، وكذا حيث تجب عليه معرفة الميزان، لا تجب عليه معرفة أنّه ميزان معنوي، أو له كفّتان، ولا تلزم معرفة أنّ الصراط جسم دقيق، أو هو عبارة عن الاستقامة المعنويّة؛ على خلاف التحقيق، والغرض أنّه لا تشترط في تحقّق الإسلام معرفة أنّهما من الأجسام، وإن كانت الجسميّة هي الأوفق بالاعتبار، وربما وجب القول بها عملاً بظاهر الأخبار. ولا تجب معرفة أنّ الأعمال هل تعود إلى الأجرام، وهل ترجع بعد المعنويّة إلى صور الأجسام؟ ولا تلزم معرفة عدد الجنان والنيران، وإدراك كنه حقيقة الحور والولدان. وحيث لزم العلم بشفاعة خاتم الأنبياء، لا يلزم معرفة مقدار تأثيرها في حقّ الأشقياء. وحيث تلزمه معرفة الحوض لا يجب عليه=

والعدل وما يتعلّق به[1].

9 ـ الأنوار الإلٰهيّة، للشيخ جواد التبريزي

هذا الكتاب هو مجموع أجوبة المؤلّف المرحوم الشيخ جواد التبريزي عن أربع مسائل في: الإمامة، ونفي السهو عن النبيّ، ولباس السواد، وفي مسائل عقديّة أخرى.

وفي ما له صلة بمحلّ كلامنا نلاحظ أنّ الشيخ التبريزي يفتي بوجوب ما له صلة بالمعتقد، ويرى أنّ القضايا العقديّة على نوعين نوع منها يجب التسليم به والانقياد له وهو لا يعرف إلا بالسمع من النبيّ (ص) أو الأئمة (ع)، وقسم آخر يجب النظر فيه وينبغي أن يُعرف عقلاً وشرعاً بالدليل والبرهان، ومن ذلك ما يرتبط بالتوحيد، والنبوّة، والإمامة، والعصمة[2].

= توصيفه ولا تحديده وتعريفه ولا تلزمه معرفة ضروب العذاب وكيفيّة ما يلقاه العصاة من أنواع النكال والعقاب». (المصدر نفسه، ج1، ص61 ـ 62). كما تجدر الإشارة إلى أن كاشف الغطاء، في بحث المعاد، يرى وجوب الاعتقاد بجسمانية المعاد، ويقول: «ويجب العلم بأنّه تعالى يعيد الأبدان بعد الخراب، ويرجع هيئتها الأولى بعد أن صارت إلى التراب، ويحلّ بها الأرواح على نحو ما كانت، ويضمّها إليها بعد ما انفصلت وبانت. (المصدر نفسه، ص60).

(1) ويكفي في معرفة العدل ذلك المقدار ولا يجب على الناس إدراك ما يفهمه أهل الأفكار والأنظار، من معرفة مقادير جزاء الطاعات، وما يستحقّه العصاة من العقاب على التبعات». (المصدر نفسه، ج1، ص64).

(2) الأُصول العقديّة على قسمين: أولهما: ما يجب البناء وعقد القلب عليه إجمالاً والتسليم والانقياد له، كأحوال ما بعد الموت من مسألة القبر، والحساب، والكتاب، والصراط، والميزان، والجنّة، والنار، وغيرها، فإنّه لا يجب على المكلّف تحصيل معرفة خصوصيات تلك الأُمور، بل الواجب عليه البناء وعقد=

وهو يرى أنّ الفرق الأساس بين أصول الدين وفروعه هو في أنّ المطلوب في الفروع هو العمل والالتزام، وأمّا المطلوب في الأصول والمعتقدات هو المعرفة والتصديق؛ ثمّ يشير إلى أنّ المعرفة والاعتقاد عمل وسلوك يمكن أن يكون متعلّقاً للحكم الشرعيّ[1]. فتحصيل الإيمان واليقين في قضايا أصول الدين والمذهب واجب بحسب الأدلّة المعتبرة، حتّى لو كان ذلك عن طريق التعلّم والتتلمذ، وأمّا تفصيلات بعض المعتقدات فيكفي فيها السمع والتصديق الإجماليّ[2].

= القلب على ما هو عليه الواقع من جهة أخبار النبي (ص) أوالوصي (ع) بها؛ والقسم الثاني: يجب معرفته عقلاً أو شرعاً، كمعرفة اللّه سبحانه وتعالى، ومعرفة أنبيائه وأوليائه، وأنّهم أئمة معصومون، وأحكام الشرع عندهم، وتأويل القرآن، وتفسيره لديهم، وأمّا سائر الخصوصيات الواردة فيكفي التصديق بها، ولا يجوز إنكار ما ورد في علمهم وسائر شؤونهم (ع) ونفيه، حتّى إذا لم يجد عليها رواية صحيحة فضلاً عن وجود الرواية الصحيحة. والحاصل: أنّه يجب على القاصر عقلاً أن يرجع في كلّ علم إلى أهل الخبرة بذلك العلم، وعلم العقائد لا بدّ من الرجوع فيه للعلماء الفقهاء المتبحّرين في علم الكلام المتضلّعين، فيفهم الكتاب وأحاديث أهل البيت (ع) الماهرين في تشخيص الصحيح من الخطأ، خصوصاً مراجع الطائفة وعلماؤها، واللّه العالم. (التبريزي، **الأنوار الإلٰهيّة**، ص74).

(1) أُصول الدين مسائل اعتقادية يكون المطلوب فيها تعقلها، وأما الفروع فهي مسائل يكون المطلوب فيها العمل بها، سواء كان فعلاً أو تركاً، ولو كان العمل من البناءات القلبية، واللّه العالم. (المصدر نفسه، ص 75).

(2) اللازم على المكلّف في أُصول الدّين والمذهب تحصيل العلم واليقين بالأدلّة المذكورة في الكتب المعتبرة الكلامية ولو بالتعلّم والدراسة عند أهلها، وأمّا سائر العقائد الدينيّة فلا يجب تحصيل المعرفة بها تفصيلاً، بل يكفي الاعتقاد بما هو عليه في الواقع المعبّر عنه بالاعتقاد الإجمالي كخصوصيات القيامة وأمثالها، هذا بالنسبة إلى من لا يحصل له العلم واليقين إلّا بالدراسة، وأمّا إذا حصل اليقين بالأدلّة الإجمالية فيكفي كقول الأعرابي: «البعرة تدلّ على البعير وأثر=

وهو يميّز بين وجوبين يتعلّقان بمعرفة الله، أحدهما وجوب كفائي والآخر وجوب عينيّ، والثاني يكفي فيه حصول الاقتناع والإيمان، وهو ما يرتبط بتكليف المكلّف نفسه على مستوى اعتقاده، والثاني لا يكفي فيه مجرّد الاقتناع؛ بل يجب على عدد من المسلمين أن يتصدّوا لإثبات التوحيد، والدفاع عن العقيدة، وردّ الشبهات عنها حتى لو اقتضى ذلك منهم تحصيل العلم لسنوات[1]. ومن المعتقدات التي يفتي المرحوم التبريزي بوجوب تحصيل الإيمان بها، الاعتقاد بالإمام المهديّ (ع) وغيبته[2].

10 ـ «توضيح المسائل»، للشيخ جعفر السبحاني

وما تقدّم عينه أي الفتوى في باب العقيدة والمعتقد، يُلاحظ أيضاً في كتاب «**توضيح المسائل**» لآية الله الشيخ جعفر السبحاني.

= الأقدام يدلّ على المسير، أَسَمَاءٌ ذات أبراج وأرض ذات فجاج لا يدلان على اللطيف الخبير»؟ وأمثاله، وهكذا الأدلّة الإجمالية التي يستدلّ بها على النبوة والإمامة. ولا يخفى أنّ ما ذكرنا من مراجعة الكتب الكلامية ما نريد به مؤلّفات العلماء المتبحّرين في الأُمور الدينيّة من الاعتقادات وغيرها، لا قول من يدّعي العلم وليس له حظ من مسائل الدّين أُصولاً وفروعاً، ويعتمد في آرائه وأفكاره على مجرّد عقله الفاتر، ويترك ظواهر الكتاب والسنّة ويطرح الروايات المأثورة عن الأئمة الأطهار (ع) الذين هم عدل للكتاب في قول النبي (ص) «**إنّي تارك فيكم الثقلين كتاب اللّه وعترتي، وإنّهما لن يفترقا حتّى يردا عليّ الحوض**»، واللّه العالم (المصدر نفسه، ص 75).

(1) الواجب على المكلف من المعرفة ما يقنع نفسه به، هذا في الواجب العيني، وأمّا الواجب الكفائي بأن يكون أشخاص يتمكنون من إثبات العقائد الحقّة بالأدلة في مقام المخاصمات فيجب على جماعة من المؤمنين القيام بذلك ولو توقف ذلك على تحصيل العلم سنوات، واللّه العالم. (المصدر نفسه، ص 80).

(2) هل يجب الاعتقاد بغيبة الإمام المهدي (ع)؟ باسمه تعالى: نعم، يجب الاعتقاد بذلك، فمن لم يعرف إمام زمانه مات ميتة جاهلية. (المصدر نفسه، ص167).

فهو يقول مطلع كتابه المذكور:

«التكاليف بحسب الشريعة الإسلاميّة على نوعين، هما:

1 ـ التكليف العقدي والقلبي؛

2 ـ التكليف العمليّ والسلوكيّ.

والمقصود من النوع الأول، هو التكليف بتحصيل العقائد التي هي أساس الدين وأصله، والنوع الثاني من التكاليف هي الواجبات العمليّة التي على المكلّف أداؤها أو تركها. وفي هذا الكتاب سوف نتعرّض للنوعين ونسمّي الأول «العقائد»، وسوف نراعي فيه الاختصار، وبعده سوف نتصدّى لبيان التكاليف العمليّة التي يجب على المكلّف معرفتها مقدّمة للعمل بها»[1].

وفي هذه المحاولة أيضاً نلاحظ أنّ العقائد ومفردات الإيمان يتعلّق بها وجوب فقهيّ ويجوز بحثها من أجل معرفة حكمها الفقهيّ. وهكذا يخصّص ما يقرب من مئة صفحة من هذا الكتاب لبحث أصول العقائد، ويكمل بحثه بالتعرّض للواجبات والتكاليف الشرعيّة، وفي مقدّمة ذلك القسم:

«تتحقّق العبوديّة من الإنسان بأمرين:

1 ـ المعتقد الصحيح،

2 ـ أداء العمل الصالح.

وقد تعرّفنا في القسم السابق إلى المعتقدات الصحيحة بالدليل والبرهان، وفي هذا القسم سوف نتعرّض للأعمال الصالحة التي تستند إلى المعتقدات التي تقدّم الحديث عنها»[2].

---

(1) الشيخ جعفر السبحاني، **توضيح المسائل**، ص27.

(2) المصدر نفسه، ص114.

الملحق ٤:

مجموعة من المسائل التربويّة المستحدثة

مرّ في الفصل الثالث أنّ من الخدمات التي يقدّمها علم التربية طرح الأسئلة وطرح الموضوعات المستحدثة على الفقه. ونشير في ما يأتي إلى مجموعة من العناوين تندرج تحت هذا العنوان العامّ:

1 ـ بعض المدارس يمكن أن يكون ذهاب الطفل إليها للتعلّم فيها سبباً لفساد عقيدته وتلقينه بعض المفاهيم المنحرفة، ولو من باب التأثّر بالمعلّمين الذين لا يحسن التأثّر بهم. فما هو حكم التعلّم في مثل هذه المدارس والاستفادة من خدماتها، مع ما فيها من المخاطرة الفكريّة؟

2 ـ هل يجوز استخدام معلّمين غير متديّنين لتدريس علومٍ لا صلة مباشرة لها بالدين، كتعليم الفيزياء واللغة، إذا لم نجد من المتديّنين من يؤدّي هذه المهمّة؟

3 ـ هل يجوز للطالب معصية أبيه بالتوجّه إلى الدراسة في الحوزة العلميّة، إذا عارض الأب ذلك وأصرّ على متابعة ابنه دراسته في الجامعة في تخصّص غير الدين والدراسات الدينيّة؟ وماذا

لو لم يصدق عنوان الإيذاء على هذه المخالفة؟

4 - إلى أيّ سنٍّ يجب على الأب أن يدفع مصاريف الدراسة وتكاليفها لابنه؟

5 - هل يجوز للأب أن يدفع زكاة أمواله أو خمسها الواجب عليه، إلى ابنه المتفرّغ للدراسة الدينيّة؟

6 - هل تسقط الديّة عن المؤدِّب إذا ضرب الولد ووجبت عليه الدية، باسترضاء الولد؟ وهل ثمّة فرق في ذلك بين ما قبل البلوغ وما بعده؟

7 - هل يجوز للمرأة أو الرجل أن يعقّما نفسيهما، خوفاً من الظروف الاجتماعيّة التي لا تساعد على التربية الصحيحة؟

8 - إذا عجز المدرّس عن التدريس في شهر مثلاً وأرسل بديلاً عنه، فهل يستحقّ الأجر المجعول على التدريس أم لا؟ وإذا عجز المدرّس البديل عن التدريس وتضرّر المتعلّمون بسبب ذلك، فهل يضمن المعلّم الأصيل هذا الضرر؟

9 - إذا تصدّى الموظّف الإداري (في مدرسةٍ) للتدريس في وقت دوامه الإداريّ، فهل يستحقّ أجر التدريس أم يعدّ تدريسه تبرّعاً؟ بل ما هو التدريس في هذه الحالة؟

10- هل يجوز للمعلّم أن ينشغل في الصفّ بأعمال جانبيّة، كحياكة الصوف، وقراءة الصحيفة، أو مطالعة دروسه الجامعيّة أو غير ذلك؟ وما هو حكم أجره الشهريّ؟

11- هل يضمن المعلّم الضرر المترتّب على رسوب التلميذ في صفّه، أو هبوط معدّل علاماته، فيما لو تساهل في تصحيح أوراق الامتحانات، أو تساهل في نقلها من الأوراق إلى السجّل؛ فأدّى ذلك إلى خطأ أدّى إلى ما أشرنا إليه؟ وماذا

لو لم يكن ذلك ناتجاً عن التساهل؟ بل ماذا عن الأضرار النفسيّة والمعنويّة؟

12ـ ما حكم الإرفاق بالتلميذ وإضافة بعض العلامات التي يستحقّها؟ ولو كان ذلك بعنوان الرأفة والرحمة، وعنوان الحفاظ على مستقبله وعدم تضييع سنة عليه وما شابه ذلك، أو كان بعنوان القرابة والمعرفة؟ وهل يكون ذلك إضراراً بالآخرين؟

وفي مجال التربية الرسميّة، وخاصّة في مجال تدخّل الدولة في شؤون التربية والتعليم، توجد أسئلة وموضوعات تستحقّ البحث والنقاش منها ما يأتي[1].

13ـ هل التربية هي واجبة على الأبوين، والدولة يقتصر دورها على الرقابة، أم الدولة هي المنفِّذة والأبَوان هما اللذان يراقبان؟ أم أنّ ثمّة وجهاً ثالثاً؟

14ـ هل تفوق حقوق الدولة الإسلاميّة وواجباتها في مجال تربية الأطفال حقوقَ الأبوين وواجباتهم؟ وهل من امتيازٍ للأبوين المؤمنين في هذا المجال أم لا؟

15ـ هل يجب على الدولة أن تتولّى التربية بشكلٍ عامّ، أم يقتصر دورها على حالات بعينها كحالة فقد الأبوين، أو فقدها الشروط المطلوبة للتربية، كما في حالة الجنون أو الانحراف وعدم الصلاحيّة الأخلاقيّة، أو حالة عجزهم عن القيام بواجبات التربية لأسباب ماليّةٍ أو غيرها؟

16ـ هل تقدّم التربية الرسميّة من قبل الدولة على غيرها من مهامّها

(1) قاضي زادة، **بررسي فقهي برخي از مسائل آموزش و پرورش.**

كالأمن والرفاهية، وهل ينبغي أن توضع السياسات على ضوء هذه التراتبيّة؟

17ـ هل يجب أن تخضع العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور للتعاقد المكتوب، ويجري العمل وفق هذا العقد الموقّع من الطرفين؟ (وبخاصّة في المدارس الأهليّة)؟

18ـ هل المدرسة هي وكيلة الدولة والنائب عنها، أم هي وكيلة الأبوين والنائب عنهما في أمور تربية الولد، وبالتالي يجب عليها بناء سياستها التعليمية والتربويّة وفق من هي وكيلة عنه (الدولة أو الآباء)؛ وذلك بالنظر إلى تبدّل سياسات الدولة ورؤاها وتعدد وجهات نظر الآباء وأولياء الأمور؟

19ـ هل يجب على الدولة التدخّل في أمور التعليم وإدارة برامجه ووضع خططه، كتقرير محتوى الدروس وعناوينها الرئيسة، واختيار المصادر والمواد التعليميّة المساعدة، وتأمين نفقات التعليم بمشاركة أولياء الأمور؟ أم أنّ مثل هذه الأمور لا تدخل ضمن واجبات الأولياء وحقوقهم، وبالتالي لا يحقّ لهم التدخّل فيها؟ أم يختلف ذلك باختلاف أهليّة الأبوين وصلاحيّتهما؟ وهل من فرق بين الأبوين المسلمين وغيرهما؟

20ـ ما هي الحدود التي يستطيع المعلّم التصرّف ضمنها بحسب ذوقه الشخصيّ؟ وهل ينحصر دور المعلّم بتطبيق وجهات نظر الدولة وتحقيقها؟ هل يحقّ للأبوين التدخّل وإبداء النظر في عمل المعلّم وطريقة تعليمه؟ أم أنّ المعلّم حرّ في هذا المجال ولا يحقّ للأبوين التدخّل في طريقة إدارته لصفّه؟

21ـ في البلاد متعدّدة الأديان والمذاهب، هل الخيار الأصلح هو اهتمام الدولة بالتخطيط التعليمي في المجالات الوطنية

والمشتركة، وترك القضايا الخاصّة لأهل الأديان والمذاهب للسلطات الدينيّة الخاصّة؟ أم الأصلح هو تنظيم الدولة وتدخّلها في الأمرين؟

22ـ هل ثمّة معايير وحدود وعقوبات، ينبغي أن تُقرَّر لحالات الإضرار بالحالة التربويّة والأخلاقيّة للطفل؟

23ـ هل يقع على عاتق إدارة التربية والتعليم، مسؤولية متابعة المؤسّسات أو الأشخاص الذين يصدر منهم ما يضرّ بالطفل، والادّعاء عليهم عند المراجع القانونيّة المختصّة؟ أم مثل هذا الأمر من مهامّ الأبوين؟

24ـ ما هي الحدود التي تحكم أنشطة المعلّمين والمتعلّمين في المدرسة، وتنظّم استفادتهم من إمكانيّاتها؟ هل يشترط تدخّل الأبوين بالمنفعة التربويّة أم يكفي عدم كونه مضرّاً؟

25ـ إلى أيّ حدٍّ يجوز استخدام التلاميذ والاستفادة منهم في أنشطة مثل حملات التنظيف والحراسة والصيانة، وما شابه ذلك من أنشطة قد تقوم بها بعض المدارس؟

26ـ ما هي الضوابط التي تحكم العقوبات التي ينفّذها المعلّم أو الأبوان؟ هل تجوز العقوبات البدنيّة، والطرد من المدرسة، وغير ذلك من العقوبات التي قد يراها من يتولّى عمليّة التربية والتعليم؟ ومن هو الذي ينبغي أن يتولّى تنفيذ العقوبات؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تدور في هذا الفلك؟ مثلاً هل يُلاحظ الدافع أم لا قيمة له؟

27ـ ما هي واجبات المعلّم تجاه التلاميذ؟ هل يجب عليه أن يعلّم حتّى تصل المعلومة إلى التلاميذ؟ أم أن واجبه ينحصر ببذل الجهد في الوقت المخصّص للتعليم، ولا يتحمّل المعلّم مسؤولية النتائج؟

28ـ هل يجوز للأولياء تقديم بعض الهدايا الماليّة إلى المعلّم، أم أنّ ذلك يندرج تحت عنوان الرشوة؟

29ـ في الحالات التي يُراد فيها تقويم عمل المعلّم، هل المقدّم هو مقامه وغير ذلك من الاعتبارات المعنويّة؟ أم المقدّم الارتقاء بعمليّة التعليم ولو على حساب بعض الاعتبارات الشخصيّة للمعلّم؟ وما هي المعايير التي ينبغي أن تُتّبع هل ينبغي أن تُبنى على التسامح أم التشدّد...؟

30ـ في حالة التعارض بين حقوق التلميذ وحقوق المعلّم، أو بين حقوق المدرسة وحقوق الأبوين، ما هي المرجعيّة الصالحة لحّل مثل هذا التعارض؟

31ـ ما حدود الخصوصيّة التي يجب احترامها للتلميذ وبالتالي تمنع المدرسة أو المعلّم من انتهاكها؟

32ـ ما هي حدود خصوصيّة التلميذ والمعلّمين التي لا يُسمح للدولة بانتهاكها، حتّى لو كان ذلك بهدف اختيار المعلّمين وضبط العمليّة التعليميّة؟

33ـ هل يجوز التدخّل في خصوصيّات أطراف العمليّة التعليميّة، بطرق مثل التجسس، والاستجواب، وغير ذلك وما هي الحدود التي تحكم مثل هذا الأمر؟

34ـ هل توجد حدود وقيود للتدخّل في الشؤون الخاصّة للتلميذ، كالحدود المفروضة على غير ذلك من التدخّلات، كوجود شاكٍ، أو من أجل مصادرة أمور تضرّ بالتربية، أو من أجل العثور على أشياء مفقودة لغيره من التلاميذ...؟

35ـ هل يتوقّف الدخول إلى خصوصيّات التلميذ على رضا الأبوين؟ أم يتوقّف ذلك على صلاحيّتهم وأهليّتهم التربويّة؟ ومن هي الجهة أو الشخص المناسب للقيام بهذه المهمّة؟

تقوم فكرة هذا الكتاب على دعامتين أساسيّتين هما:

- إن التربية وشؤونها وشجونها كانت محلّ بحث ومعالجة في علوم عدّة، كعلم النفس، والإحصاء، وغيرهما من العلوم التي بحثت في التربية بعين تلك العلوم، فلماذا لا تخضع الظاهرة نفسها بما لها من فروع وتشعّبات للدرس الفقهيّ، والنظر بعين الفقهاء والتعرض لمجهرهم العلميّ.
- بدأ عدد من المهتمّين بالفقه من فقهاء وغيرهم، بطرح فكرة مفادها أنّ أبواب تطوير الفقه وتعميق أبحاثه ومداخل ذلك متعدّدة منها، التخصّصية بأن يتولى بعض الفقهاء الاهتمام بساحة فقهيّة لمعالجة كل ما يرتبط بها في محلّ واحد، وسياق متّحد. والتربية ظاهرة من الظواهر التي يمكن أن تعالج أحكامها في أبواب عدّة من الفقه، فلماذا لا تجمع كل فروعها وشؤونها وشجونها في سياق مشترك للبحث عنها واستنباط أحكامها الفقهيّة، طالما أنّ الفقه يهدف إلى البحث عن أحكام أفعال المكلّفين، والتربية عمليّة يمكن تجزئتها إلى أفعال لها أحكام كما لغيرها من أفعال، تتراوح بين الوجوب والحرمة إلى آخر قائمة الأحكام الفقهيّة الخمسة.

وبعد أن عمل المؤلف في المجلّد الأول على التنظير للفكرة والتأسيس لها، عمل في المجلّد الثاني على معالجة بعض مسائل التربية والتعليم على طريقة الفقهاء، فبحث في الأحكام الفقهيّة للتعلّم والتعليم، وما يرتبط بهما من معالجات فقهيّة.

Jurisprudence Of Pedagogy and Education
Issues in Learning

Center of Civilization for the Development of Islamic Thought

THE CIVILIZATIONAL STUDIES' SERIES



بالتعاون مع:
مؤسسة
الإشراق والعرفان الثقافيّة



مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي

بيروت – بئر حسن – بولفار الأسد – خلف الفانتزي ورلد – بناية ماميا – ط5
هاتف: 826233 1 961+ – فاكس: 820378 1 961+ - ص.ب: 25/55
E-mail:info@hadaraweb.com - www.hadaraweb.com